



**Gabriela Dantas de
Magalhães**

**A aplicação de Música Popular Portuguesa no ensino
do violoncelo: construção de um *corpus* de obras de
cariz didático**



**Gabriela Dantas de
Magalhães**

**A aplicação de Música Popular Portuguesa no ensino
do violoncelo: construção de um *corpus* de obras de
cariz didático**

Relatório de Estágio realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, realizado sob a orientação científica da Prof^(a). Doutora Helena Santana, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

O júri

Presidente

Prof.^(a) Doutora Isabel Maria Machado Abranches de Soveral
Professora Auxiliar na Universidade de Aveiro

Arguente Principal

Prof. Doutor Jorge Alexandre Costa
Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Orientadora

Prof. ^(a) Doutora Helena Maria da Silva Santana
Professora Auxiliar na Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Palavras de gratidão endereço-as, em primeiro lugar, aos orientadores do trabalho Académico Professora Doutora Helena Santana e Professor Alberto Restivo que me auxiliaram na realização desta investigação e me transmitiram aprendizagens pedagógicas e humanas.

À Escola de Artes da Bairrada e núcleo de alunos estagiários fica o agradecimento pela forma como tão bem me acolheram e pelo apoio dado na realização das minhas atividades.

Aos alunos de violoncelo que me ajudaram nesta caminhada e me permitiram tornar melhor docente.

À chave de ouro desta minha investigação, o meu querido compositor e amigo Miguel Samarão, que com a arte de compor embelezou a nossa música e a tornou, ainda mais, rica.

Ao Eduardo Noronha pela paciência, amizade e colaboração na concretização gráfica do futuro livro didático de peças populares portuguesas.

Ao Rudi Dias, Miguel Luís, Hugo Paiva de Carvalho, Quarteto de Cordas Opus Quatro e todos os amigos que, de alguma forma, me apoiaram na realização deste trabalho.

À minha família que me ajudou a concretizar o sonho de viver com a música.

Palavras-chave

Música Popular Portuguesa; *Cancioneiro Popular Português*; Michel Giacometti; Fernando Lopes-Graça; Material didático-pedagógico; Prática de Ensino; Violoncelo.

Resumo

O Relatório que agora apresento reflete sobre a introdução e aplicação de um novo material didático-pedagógico no ensino do Violoncelo questionando, refletindo e demonstrando, na sua componente prática e de investigação, que a introdução da Música Popular Portuguesa como integrante dos programas do Ensino Básico de instrumento é praticável, motivadora e enriquecedora no processo de ensino e aprendizagem do instrumento.

A análise feita ao repertório, a nível técnico e performativo, de um conjunto de peças de Música Popular Portuguesa do “Cancioneiro Popular Português” de Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça permitiu a construção de um *corpus* de obras de cariz didático e pedagógico para violoncelo. Este *corpus* de obras, original, serviu de material didático-pedagógico para a aquisição de um conjunto alargado de competências técnico-performativas e expressivas, bem como de elemento desencadeador e motivador da prática instrumental. O material didático-pedagógico resultante é composto por um conjunto de dez peças para dois violoncelos e piano da autoria de Miguel Samarão. Quatro dessas peças foram selecionadas e implementadas ao nível da componente Prática de Ensino.

A estrutura deste trabalho desenvolve-se em duas partes: a primeira é dedicada ao projeto de investigação, seu enquadramento, fundamentação teórica, bem como à descrição do processo de criação do material proposto. A segunda parte incorpora a descrição detalhada do projeto ao nível da sua implementação, bem como todo o trabalho desenvolvido na componente Prática de Ensino integrando observações, planificações, relatórios de aulas, atividades realizadas e participadas, e corresponde ao Relatório de Estágio.

A análise dos dados obtidos permite afirmar que o conjunto de peças aplicadas solidificou os conhecimentos relativos a questões técnico-performativas, introduzindo ainda elementos relativos a aspetos musicais que não são comumente utilizados no repertório do ensino básico de instrumento, neste caso o Violoncelo. Cada peça selecionada procurou adaptar-se às necessidades individuais dos alunos auxiliando a preparação do restante repertório estipulado pelo docente da disciplina com base no Programa de Violoncelo da Escola de Artes da Bairrada. Com este estudo questiono, defendo e mostro que a aplicação de peças resultantes da aplicação de Canções Populares Portuguesas no Ensino Básico do violoncelo é benéfica e aconselhada.

Keywords

Portuguese Popular Music; *Cancioneiro Popular Português*; Michel Giacometti; Fernando Lopes-Graça; Didactic and teaching materials; Teaching Practice; Cello.

Abstract

The present report reflects on the introduction and implementation of a new teaching-learning material in cello teaching in order to question, reflect and demonstrate, in their component of practice and research, that the introduction of Portuguese folk music as part of basic education programs is feasible, motivating and enriching in respect to the learning process of the instrument.

The conducted analysis of repertoire, in a technical and performative level, of a group of popular music pieces from the “Cancioneiro Popular Português” by Michel Giacometti and Fernando Lopes-Graça allowed for the elaboration of a corpus of didactic and pedagogical works for violoncello. This corpus of works, original, served as a didactic-pedagogic material for the acquisition of a wide range of technical, performative and expressive skills, as well as a trigger and motivator element of the instrumental practice. The resulting didactic-pedagogic material consists in a group of ten pieces for two cellos and piano written by Miguel Samarão. Four of these pieces were selected and implemented at the level of teaching practice component.

The structure of this work was developed in two parts: the first part is dedicated to the research project, its framework, theoretical references, and the description of the creation process of the proposed material. The second part includes a detailed description of the project in terms of implementation, as well as all the work developed in the Teaching Practice component integrating observations, lesson plans, school reports, performed and participated activities, and corresponds to the Stage Report.

The analysis of data showed that the group of applied pieces increased the knowledge solidification concerning technical-performative questions, and introduced musical related aspects not commonly used in the repertoire of basic teaching instrument, in this case the Cello. Each selected piece was adapted to the individual needs of the students assisting the preparation of the remaining repertoire stipulated by the instrument teacher based on the Cello Program of the Bairrada Arts School. This study aims to question, to argue and to show that the application of Portuguese Folk Songs pieces in the Basic Cello Education is beneficial and recommended.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Parte I PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	3
Capítulo I: Enquadramento e fundamentação teórica.....	5
Terminologia adotada: a <i>música popular portuguesa</i>	5
Recolhas de música popular	8
Os Cancioneiros Musicais em Portugal.....	9
Capítulo II: Construção e implementação do projeto.....	27
O projeto.....	27
Fundamentação da escolha do tema: a problemática e os objetivos da investigação..	27
Construção do Projeto	37
Implementação e resultados.....	47
Considerações Finais	65
Parte II RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	73
Contextualização	75
Descrição e caracterização da instituição de acolhimento.....	75
Descrição do meio sociocultural envolvente	81
Caracterização da Turma	83
Objetivos e metodologia.....	88
Definição do Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada em função do plano curricular da instituição de acolhimento	88
Descrição dos objetivos gerais do Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada	91
Descrição de faseamento do plano em termos de objetivos a atingir a longo e médio prazo	93
Avaliação para promoção dos objetivos previstos	101
Descrição da metodologia de ensino-aprendizagem utilizada em sala de aula	103
Planificação de aulas	107
Relatórios de aulas observadas	112
Reflexão Final	113

CONCLUSÃO GERAL	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	122
ANEXOS	Erro! Marcador não definido.

Índice de Figuras

Figura 1: Partitura da Versão 1 da peça "Dorme, dorme, meu menino".	43
Figura 2: Exercício de preparação (a) da peça "Lá na cidade de Roma".	50
Figura 3: Exercício de preparação (b) da peça "Lá na cidade de Roma".	51
Figura 4: Partitura da aluna da peça "Lá na cidade de Roma".	51
Figura 5: Partitura da aluna da peça "Era o Maio-Moço".	54
Figura 6: "Dorme, dorme, meu menino" em Ré Maior e no registo grave.	58
Figura 7: "Dorme, dorme, meu menino" em Ré Maior e no registo agudo.	58
Figura 8: "Dorme, dorme, meu menino" com omissão de compassos.	59
Figura 9: Fotografia da partitura com indicação de compassos que o próprio aluno preencheu.	60
Figura 10: Partitura pela qual o aluno tocou na audição de final de ano.	60
Figura 11: Partitura da aluna da peça "Ó, ó, menino, ó".	63
Figura 12: Edifício da Escola de Artes da Bairrada.	75
Figura 13: Fases de aplicação para um sistema educativo de qualidade.	111

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Evolução do Número de Alunos por Curso.	78
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1: Tabela modelo para a análise de canções populares portuguesas.	39
Tabela 2: Canções selecionadas a partir do "Cancioneiro Popular Português".	40
Tabela 3: Aspectos gerais da peça "Dorme, dorme, meu menino".	42
Tabela 4: Análise técnico-performativa da Versão 1 da peça "Dorme, dorme, meu menino".	43
Tabela 5: Conclusões da análise feita à canção "Dorme, dorme, meu menino".	44
Tabela 6: Conclusões das aulas observadas da aluna Filipa Rodrigues.	48
Tabela 7: Objetivos específicos da peça "Lá na cidade de Roma".	49
Tabela 8: Conclusões das aulas observadas da aluna Filipa Rodrigues e definição dos aspetos a melhorar na peça "Era o Maio-Moço".	53
Tabela 9: Objetivos específicos da peça "Era o Maio-Moço".	53

Tabela 10: Observações resultantes das aulas assistidas do aluno João Ferreira.	55
Tabela 11: Objetivos específicos da peça "Dorme, dorme, meu menino".	57
Tabela 12: Aspectos técnicos que a aluna Diana Pinhal deve melhorar.	61
Tabela 13: Objetivos específicos da peça "Ó, ó, menino, ó".	62
Tabela 14: Cursos genéricos da EAB.	76
Tabela 15: Cursos alternativos da EAB.	77
Tabela 16: Regimes dos cursos ministrados na EAB.	77
Tabela 17: Disciplinas de instrumento ministradas na EAB.	78
Tabela 18: Elementos da Assembleia-Geral da EAB.	79
Tabela 19: Elementos da Direção da EAB.	79
Tabela 20: Estrutura Pedagógica da EAB.	80
Tabela 21: Parcerias e Protocolos da EAB.	82
Tabela 22: Objetivos gerais retirados dos <i>Critérios de Avaliação Trimestral</i>	93
Tabela 23: Tabela com os objetivos, retirada do <i>Programa de Violoncelo</i>	96
Tabela 24: Os Modos de concretização pedagógica retirados do <i>Programa de Violoncelo</i>	97
Tabela 25: Programa mínimo a cumprir no 3.º Grau e retirado do <i>Programa de Violoncelo</i>	97
Tabela 26: Objetivos técnicos (primeira coluna) e objetivos expressivos (segunda coluna), retirados do <i>Programa de Violoncelo</i>	98
Tabela 27: Modos de concretização pedagógica retirados do <i>Programa de Violoncelo</i> . ..	99
Tabela 28: Programa mínimo a cumprir no 4.º Grau e retirado do <i>Programa de Violoncelo</i>	99
Tabela 29: Programa mínimo a cumprir no 5.º Grau e retirado do <i>Programa de Violoncelo</i>	100
Tabela 30: Tabela retirada do documento <i>Critérios de Avaliação Trimestral</i>	101
Tabela 31: Objetivos gerais retirados dos <i>Critérios de Avaliação Trimestral</i>	102
Tabela 32: Fórmula de cálculo de classificações finais de período retirada dos <i>Critérios de Avaliação Trimestral</i>	102
Tabela 33: Modelo de tabela usada nas planificações ao longo do ano letivo.	108
Tabela 34: Número de aulas lecionadas pela aluna estagiária.	110
Tabela 35: Número de relatórios de aulas observadas.	112

Abreviaturas

CDOC-MT - Centro de Documentação Operária e Camponesa com um Museu do Trabalho

EAB – Escola de Artes da Bairrada

FAOJ - Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis

FNAT - Federação Nacional para a Alegria no Trabalho

GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional

GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional

INATEL - Instituto Nacional para Aproveitamento dos Tempos Livres dos Trabalhadores

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PTC - Plano Trabalho e Cultura

SGQ - Sistemas de Gestão de Qualidade

SIEM - Sociedade Internacional de Educação Musical

SIMC - Sociedade Internacional de Música Contemporânea

SPN - Secretariado de Propaganda Nacional

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo validar a utilização de música popular portuguesa no ensino do violoncelo e defender, nesse sentido, a sua efetiva integração nos programas do Ensino Básico de instrumento. Desta forma, o elemento central torna-se a análise, a nível técnico-performativo, de um conjunto de peças populares do “Cancioneiro Popular Português” de Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça para construção de um *corpus* de obras de cariz didático para violoncelo, tendo como foco a análise e determinação das componentes da linguagem musical a elas associada.

A escolha do tema para este estudo partiu do desejo de unir as minhas vivências minhotas à pedagogia e, desta forma, o interesse pela música popular despoletou a criação deste projeto de investigação. Assim, ao deparar-me com a ausência de material pedagógico cuja origem se baseasse na música popular portuguesa para o ensino do violoncelo, resolvi revisitar os cancioneiros populares de música portuguesa e (re)descobrir as riquezas musicais que eles reúnem. Após várias pesquisas e análise de várias canções, apercebi-me da riqueza musical deste reportório e do valor humano a ele associado. Usando as palavras de Fernando Lopes-Graça podemos dizer que as melodias populares “... [estão] carregadas de um potencial ora dramático, ora patético, ora simplesmente lírico, que faz delas pequenas maravilhas de expressão e musicalidade” (Torres 1998, 15). Deste modo, estando ciente destas qualidades da música popular portuguesa, pretendo validar a utilidade deste reportório a nível técnico-performativo quando aplicado ao violoncelo e, desta forma, aplicar e avaliar durante o meu Estágio a sua utilização.

Os trabalhos de investigação sobre música popular portuguesa na área da Educação Musical são relevantes, porém no ensino vocacional da música as pesquisas desenvolvidas ainda são embrionárias e destacam este reportório pelo valor patriótico a ele associado. O meu trabalho de investigação pretende destacar-se do que tem sido desenvolvido até à data e, por isso, é objetivo principal deste estudo avaliar as características das melodias populares numa perspetiva didática e pedagógica centrada no ensino do violoncelo.

Destarte, impõem-se um conjunto de questões que formam a base deste trabalho: Será que as peças populares portuguesas podem trazer benefícios cognitivos, técnico-performativos, emocionais e motivacionais para os alunos de violoncelo?; Permitirá o reportório popular português a concretização de objetivos estipulados pelos programas de

ensino do instrumento - violoncelo – ao nível do ensino básico?; Será um relatório indicado para este nível de ensino e faixa etária correspondente?; e Serão obras úteis para integrar os programas de ensino básico de instrumento?

O presente estudo é desenhado de forma a obter respostas às minhas questões de investigação. Numa fase inicial vou fazer a pesquisa bibliográfica, seleccionar e analisar melodias populares portuguesas, recolher e analisar Programas de Violoncelo de várias instituições do ensino vocacional da música e contactar com o compositor Miguel Samarão. A segunda fase deste projeto será dedicada à construção e aplicação do projeto aos alunos de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Por fim, a última fase deste trabalho fica inevitavelmente destinada à análise e reflexão sobre o material e processo de implementação.

O presente documento divide-se em duas partes. A primeira é dedicada ao projeto de investigação e, por isso, é feito um enquadramento e fundamentação teórica, descrito o processo de construção e aplicação do projeto e, por fim, são trazidas as considerações finais com base nas gravações, entrevistas e reflexões feitas ao longo do ano letivo. A segunda parte corresponde ao Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada que incorpora observações, atividades e descreve de forma pormenorizada a aplicação do projeto de investigação descrito na primeira parte deste trabalho.

Com a realização desta investigação e relatório de estágio pretendo contribuir para as pesquisas feitas até à data, diversificar o material didático-pedagógico existente para violoncelo e desenvolver as minhas capacidades como docente através de uma PES, acompanhada e orientada pelo Professor Alberto Restivo.

Parte I | PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo I: Enquadramento e fundamentação teórica

Terminologia adotada: a *música popular portuguesa*

How do we 'know' music?

Allan F. Moore, Professor de Música Popular e Chefe do Departamento de Música e Gravação de Som na Universidade de Surrey, no Reino Unido, introduz a obra “Analyzing Popular Music” com esta interrogação (Moore 2013, 1). Irei seguir no presente estudo esta sábia questão. É uma questão de raiz. É uma questão de partida. Será uma questão fundamental no ensino da música.

Hoje em dia a música está presente em todas as atividades do nosso quotidiano – ao ver um filme, assistir a uma publicidade, ao dançar ou numa ida às compras. Mas como afirma Allan F. Moore, o “estudo” é a melhor forma de conhecer a música (Moore 2013, 1).

Relacionar música e ensino-aprendizagem é olhar para duas faces que têm de ser da mesma moeda: a música como um fim em si e como um meio nesse processo. Então, porquê direccionar esta investigação à *música popular portuguesa* no ensino da música, no particular caso do violoncelo? Perguntaríamos agora, *How does the student 'know' music?*

O violoncelo é um instrumento intimamente associado à música erudita “para a qual é muitas vezes reivindicado o estatuto de arte por oposição ao alegado estatuto de entretenimento da música popular” (Pereira 2011, 120). Cumpre-me apresentar o conceito utilizado na categorização internacional de *música popular*: constitui uma forma cultural produzida e distribuída no interior de uma lógica comercial (Pereira 2011, 120-121) integrada por diversos géneros ou categorias e cuja história se encontra intimamente ligada às tecnologias de distribuição em massa que as tornaram acessíveis a um público (Middleton 1980, 128). Mas será neste estrito sentido que trago a esta investigação a *música popular portuguesa*?

A *música popular* é herdeira de um processo histórico, ou seja, o conceito “adquiriu vários significados, por vezes sobrepostos e em constante resignificação, articulados por diferentes actores (políticos, músicos, etnógrafos, folcloristas e colectores) no contexto social, cultural e político português” (Castelo-Branco e Cidra 2010, 875). Associado a este conceito surgem, usando palavras de Susana Sardo, *múltiplos significados adjetivantes*

como música nacional, música folclórica, música regional, música de matriz rural ou música tradicional (Sardo 2008, 409).

O sentido em que aqui trago a *música popular portuguesa* é em ordem a utilizar propositadamente o termo “popular” traduzindo o *autêntico do povo*, o *autêntico sentimento musical do povo*, como o definiu Fernando Lopes-Graça e o situou na seguinte passagem¹:

Em todos os tempos, grandes compositores reconheceram a riqueza da verdadeira música popular, as suas virtudes por assim dizer tonificantes e a incorporaram, já directamente, já por processos de transposição e decantamento, nas suas geniais criações. Hayden, Beethoven, Chopin, Mussorgsky, Falla, Ravel, Stravinsky, Béla Bartók, para não citar senão exemplos dos mais ilustres, não o desdenharam fazer, e é justamente às fontes inesgotáveis da canção e da dança populares que a sua arte vai beber uma boa parte da sua vitalidade irradiante, do seu poder de comunicação, da sua generosidade humana (Weffort 2006, 47).

Como parte integrante da identidade de um povo, a música popular poderá tornar-se mais rica se todo o seu conhecimento, compreensão e preservação no tempo for tido em consideração. Susana Sardo realça que para se compreender e identificar a música portuguesa precisamos de procurar o entendimento “da história, da etnografia, da psicologia social, da política, para logo nos situarmos na análise de conceitos como o de tradição, memória, de *habitus*, de ecologia ou mesmo de localização.” (Sardo 2008, 411). Porém, conclui esta ideia afirmando a dificuldade de encontrar para estes conceitos, que estão intrinsecamente ligados à música popular, uma *definição* e a sua *circunscrição*. Assim, os cancioneiros musicais tornam-se uma excelente ferramenta para compreender as *múltiplas narrativas* associadas a todos esses conceitos.

Em suma, é de realçar que contactar com a “nossa” música popular enriquecerá a formação dos alunos porque permitirá maior diversidade num mundo tão globalizado. Quando neste estudo defendo a introdução da música popular portuguesa nos programas de ensino de violoncelo, não se entenda *popular* o mesmo que *ordinário* e *vulgarucho*, como criticamente ilustrou Fernando Lopes-Graça (Weffort 2006, 46). Apesar da utilização mais comum ser associada a “conotações menos lisonjeiras como a de ‘gosto menos refinado’ ou de ‘elementaridade’ e ‘vulgar’” (Sardo 2008, 412), quero

¹ Excerto retirado da palestra feita em Évora, na Escola do Grupo de Amadores de Música Eborense, por ocasião do 5.º aniversário desta coletividade, e publicada na revista *Vértice*, n.º 46, maio de 1947, compilado por Alexandre Branco Weffort no livro “A Canção Popular Portuguesa em Fernando Lopes-Graça” (consultar bibliografia).

utilizar aqui o conceito de *música popular* da mesma forma que Fernando Lopes-Graça o usou: sem deixar de ser cultura e arte digna em *ser*. Arte que será invencivelmente traduzida pelo violoncelo. E além de preservar as tradições na música, por essa música se cultivará a compreensão própria da arte no contexto do estudante como músico e cidadão, para o homem comum e responsável numa comunidade. Sobre essa essência Maria Arminda Zaluar Nunes conclui:

(...) É o cancioneiro importantíssimo documento para a revelação do povo português, encarado tanto na sua vida psíquica como material, na evolução do meio em que habita, nas relações do indivíduo com a colectividade. Conceitos de vida, sentimentos, crenças, usos e costumes tradicionais, em grande parte dos casos já obliterados nas classes evoluídas, tudo aí se espelha.

Não será, portanto, insistência demasiada recordar que eminentes etnógrafos da actualidade são concordes em que, para o perfeito conhecimento de um país, é imprescindível o estudo das suas manifestações poéticas, não só cultas mas também populares (Nunes 1978, 94).

Com isto é para salientar a importância da necessidade de uma formação integral do aluno e patriótica como objetivo definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – porque nos termos da alínea a) do artigo 3.º prevê-se que o sistema educativo deve estar organizado de forma a:

Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo.

Uma formação integral deverá incluir o estudo da *música popular portuguesa* porque, como refere Allan Moore, é pelo “estudo” que verdadeiramente conhecemos a música.

Recolhas de música popular

A música é uma área de expressão que define a herança cultural de um país. Os hábitos culturais são moldados pelas pessoas que individual ou coletivamente – por via oral, escrita ou ambas – preservam algo que lhes é de interesse e que transmitem a gerações vindouras (Torres 1998, 13). A família e a escola têm um papel fundamental na modelagem de hábitos, contudo os *mass media* acabam por ser ainda mais eficazes porque são um veículo de transmissão rápido, eficaz e apelativo. Estas inovações tecnológicas acabam por ficar “muitas vezes indiferentes a qualquer critério de seleção ou a qualquer política encaminhadora para um profundo reconhecimento dos nossos valores culturais” (Torres 1998, 14), levando a uma descaracterização cultural. Deste modo, será que a escola não pode combater esta dificuldade trazida pelos *mass media*? Será que ensinar a “nossa” música não é uma solução?

Susana Sardo arremata-nos com uma questão pertinente: *será que existe uma música portuguesa?* Para se compreender a “nossa” cultura é necessário compreender o processo histórico inerente ao país e, neste caso, perceber de que forma se construiu o imaginário musical associado à música popular portuguesa. As recolhas têm sido uma prática comum dos musicólogos e investigadores para se preservar e registar alicerces do património musical português e combater a vontade da globalização trazida pelos *mass media* (Sardo, 2008, 410). Assim, a viagem que me proponho iniciar obriga-me a abordar Cancioneiros Musicais², relíquias da nossa tradição musical, que se encontram pouco divulgados e adormecidos em bibliotecas públicas, mas que ganharão vida neste trabalho de investigação.

² Entenda-se por Cancioneiro Musical um conjunto de canções reunidas em algum tipo de suporte (por exemplo livro) e para as quais existe uma transcrição musical e respetivo poema associado. As canções podem ser monodias ou polifonias (com ou sem acompanhamento instrumental) e, por vezes, podem estar associadas a uma coreografia (Sardo 2010, 214-215).

Os Cancioneiros Musicais em Portugal

António Arroio, no texto que redigiu “Sobre as canções populares portuguesas e o modo de fazer a sua colheita”³ (Arroio 1913, 7-52), contextualiza o leitor para compreender como se desenrolou o processo de recolha de músicas populares na Europa, inclusive em Portugal. Começa por dar protagonismo à Alemanha, afirmando que, em 1865, este país teve a preocupação de dar os seus primeiros passos para a criação de um cancionero musical metodologicamente estruturado. Seguindo este exemplo, França enveredou por esta procura da sua música e para a qual Louis-Albert Bourgault-Ducoudray (1840-1910), músico e professor, teve destaque pelo caráter científico das suas recolhas. Uma das suas obras mais notórias, publicada em 1874, foi “Melodies populaires de Grèce et d’Orient”, melodias transcritas e harmonizadas pelo próprio, porém estas “não são a reconstrução fiel d’essas monodias tão características e tão diversas da música ocidental” (Arroio 1913, 12). Concluindo esta ideia, Arroio diz que os autores que procuraram registar a música popular e criar cancioneros acabaram por, apesar de serem pessoas instruídas, não preservar a essência da música. A seu ver, estes não estavam preparados para tal, sendo notória a influência da escrita moderna e individual de cada coletor. Vários foram os países que o fizeram de forma “desacertada”, como é o caso dos países já referidos, bem como a Grécia, Gales, Inglaterra, Irlanda, Noruega e Escócia.

Em Portugal, durante o século XIX, o interesse pelas tradições surgiu das novas práticas etnográficas⁴. A literatura foi marcada por este movimento e, nesta época, nasceu a publicação da primeira coletânea “Romanceiro” (1843 a 1851) de Almeida Garrett (1799-1854). Este autor acreditava que a verdadeira poesia “sai destas suas fontes primeiras e genuínas” (Nunes 1978, 7) e do “aproveitamento das tradições nacionais tão persistentes na boca e no coração do povo” (Nunes 1978, 8). Teófilo Braga (1843-1924) foi outro coletor que se dedicou ao estudo e recolha de literatura popular, sendo de realçar obras como “História da Poesia Popular Portuguesa” (1867), o “Cancioneiro Popular Português” (1867) e “Cantos Populares do Arquipélago Açoriano” com data de publicação em 1869 (Nunes 1978, 9). A personalidade José Leite de Vasconcelos (1858-1941)

³ Introdução do livro “Velhas Canções e Romances Populares Portugueses” de Pedro Fernandes Tomás. A consulta deste texto é obrigatória para a compreensão do panorama musical relativamente à música popular e ao entendimento do processo de colheita da mesma.

⁴ Entenda-se por etnografia a ciência que estuda os povos e os comportamentos a eles associados como a língua, religião, costumes, música, entre outros (definição baseada no dicionário de Língua Portuguesa).

também teve destaque pela publicação de várias canções do concelho de Bragança, pela obra “Poesia Amorosa do Povo Português” (1890) e “Canções de Berço” (1907)⁵. Com base nas recolhas de Leite de Vasconcelos surgiu o “Cancioneiro Popular Português” (1975), publicado com o apoio do Instituto de Alta Cultura e após a morte do coletor (Nunes 1978, 10-12).⁶

E estando eu a desenvolver uma investigação sobre música porquê referir estas personalidades ligadas a outros ramos da etnografia? As personalidades referidas foram importantes marcos no desenvolvimento da etnografia e etnologia em Portugal, influenciando e servindo de modelos de inspiração para os estudos e recolhas desenvolvidos na área da música. Os primeiros estudos surgem em finais do século XIX e sob a forma de transcrições musicais e, como afirma Susana Sardo⁷, estes “remetem especialmente para um Portugal rural, procurando formas ‘arcaicas’ de música e traduzindo-as para um público mais erudito” (Sardo 2008, 417). O primeiro trabalho de investigação intitula-se “Músicas e Canções Populares Coligidas da Tradição” (1872) e é de Adelino António Neves e Melo⁸. Este consiste em transcrições de texto e melodia de canções do Minho, Trás-os-Montes, Coimbra e Açores. Da mesma época conhece-se também o “Cancioneiro de Músicas Populares” (1893) para canto e piano de César das Neves (1841-1920) e Gualdino Campos (1847-1919), onde as recolhas abrangem todo o território português (regiões rurais e urbanas) e reportório estrangeiro que acabou por se enraizar em Portugal. Essa variedade de recolhas é agrupada de acordo com uma classificação criada pelos coletores. Todos os investigadores sobre a música em Portugal, até cerca de 1920, não apostaram na recolha de campo e, por isso, optaram por reunir colaboradores por todo o país que lhes enviavam as transcrições, levando a uma fiabilidade ainda mais reduzida. Outros investigadores traziam até si as pessoas para cantar e, desta forma, criavam as suas transcrições, não absorvendo toda a envolvência (contexto) em que

⁵ Incluía algumas referências musicais.

⁶ Também ligados à etnografia portuguesa existem mais personalidades que não podem deixar de ser referidas pelo trabalho que desenvolveram como Adolfo Coelho (1847-1919) António Tomás Pires (1850-1913), António A. Rocha Peixoto (1868-1909) e Jorge Dias (1907-1941).

⁷ Redigido por Susana Bela Soares Sardo, Professora na Universidade de Aveiro, “Música popular e diferenças regionais” é um dos capítulos que integra o Volume I “Multiculturalidade: Raízes e Estruturas” da coleção “Portugal intercultural: Razão e Projecto”. Susana Sardo faz uma abordagem aos primeiros estudos sobre a música em Portugal e explica o processo de recolhas feitas à música popular portuguesa.

⁸ No livro “Michel Giacometti – caminho para um museu” (2004) editado pelo Museu da Música Portuguesa é referida uma publicação anterior à de Adelino António Neves e Melo que se intitula “Álbum de Música Nacionais Portuguesas” de J. António Ribas e que data de 1857 (consultar página 42 da referida bibliografia).

aquela música era produzida (Sardo 2008, 417-419). Susana Sardo realça que os investigadores:

[P]rocuravam a representação das canções populares, denunciavam maiores preocupações com o texto do que propriamente com a música, e tinham como objetivo não só o registo mas, e sobretudo, a divulgação de um repertório que, por ‘ser português’ e ‘fazer parte da tradição’, deveria ser difundido e apresentado (Sardo 2008, 420).

O repertório recolhido, proveniente em grande parte do povo (meio rural), era harmonizado, como foi o “Cancioneiro de Músicas Populares” (1893) de César das Neves e Gualdino Campos. Estas harmonizações surgiam por criação dos coletores com base na melodia rural transcrita para que esta música incorporasse as festas das classes sociais privilegiadas e correspondesse às expectativas deste público “culto” – processo de *eruditização da música* (Sardo 2008, 421).

O Conselho de Arte Musical, fundado em 1901 e aliado à reforma do Conservatório Real de Lisboa, tinha como elementos constituintes Eduardo Schwalbach Lucci, Augusto Machado, Francisco de Freitas Gazul, D. Fernando de Souza Coutinho, Ernesto Vieira, José da Costa Carneiro, Julio Neuparth, Alexandre Rey Colaço, Filipe Duarte e António Arroio⁹. Informados sobre as recolhas de música que se estavam a desenvolver na Europa e preocupados sobre o trabalho que se desenvolvia em Portugal, o Conselho de Arte Musical resolveu criar uma comissão que concebesse um cancioneiro português “com o fim de organizar em bases seguras o repositório do nosso riquíssimo *Folk-lore* musical” (Lucci 1902, 15). Para tal, as colheitas, como foi publicado na primeira revista do Conservatório Real de Lisboa (maio de 1902), deviam conter a melodia e harmonização (de origem do povo) transcrita, respeitar a fonte de origem e descrever o contexto da canção como “localidade em que foi colhida e da época ou festa em que o povo habitualmente a canta ou toca, assim como dos instrumentos com que a acompanha, ou de outras quaisquer indicações que sirvam a completar a physionomia da versão comunicada.” (Lucci 1902, 16). Ou seja, houve uma preocupação em uniformizar a colheita das canções e tornar esse processo mais científico, contudo, infelizmente não sortiu os efeitos pretendidos porque a oferta financeira proposta pelo Conselho não era promissora (Arroio 1913, 21).

O aparecimento do fonógrafo (1877) permitiu a gravação em registo áudio onde podiam ser identificados pormenores rítmicos e melódicos que dificilmente eram

⁹ O contributo de António Arroio, como descrito no início deste texto, permitiu demonstrar a preocupação do autor sobre a forma como as recolhas eram feitas na Europa.

identificados através de uma partitura e, por isso, muitas das recolhas feitas sem instrumentos de gravação não permitiam descrever toda a riqueza implícita na música (Torres 1998, 28). Este instrumento de recolha apareceu primeiro na Europa, como é o caso do Arquivo de Berlim, e entre 1928 a 1931 Kurt Schindler foi o primeiro autor a fazê-lo em Portugal (Sardo 2008, 425). Mais tarde, em 1939/40, Armando Leça¹⁰ fez valiosas recolhas em dimensão nacional que procuraram o que o país tinha de rural e puro de forma a que a urbanidade e o desenvolvimento não afetassem a portugalidade da música. Este teve o cuidado de inserir nas suas recolhas informação teórica mais completa (Sardo 2008, 433), como se pode constatar na seguinte citação:

(...) [Armando Leça] transformou as suas convicções numa verdadeira cruzada de missão, proferindo, desde 1919, um conjunto de conferências por todo o País, utilizando muitas vezes o harmónio (acordeão), o piano e, mais tarde, os agrupamentos corais que ensaiou (Orfeão do Asilo de Nossa Senhora da Conceição e Orfeão da Associação Protectora da Infância), para exemplificar musicalmente as suas opiniões, tentando instruir o público sobre o resultado das suas pesquisas e divulgando fórmulas acabadas sobre música popular portuguesa (Sardo 2008, 434).

Com a publicação “Sobre as canções populares portuguesas e o modo de fazer a sua colheita”, em 1913, António Arroio acabou por influenciar o processo de introdução do registo áudio, bem como moldar o processo de recolha de canções portuguesas. Nas palavras redigidas por Susana Sardo é possível compreender as linhas orientadoras que este sugere:

(...) as metodologias de edição foram alteradas, assim como os próprios processos de registo da informação sobre os materiais coligidos no terreno passaram a dar atenção a outros pormenores. As harmonizações dos investigadores foram praticamente suprimidas e, quando existiam, faziam parte do exemplo testemunhado, assim como as informações sobre o contexto de recolha passou a ser mais exaustivo, remetendo, na maioria dos casos, apenas para especificidades sobre o local e/ou o contexto de recolha e, noutros, incluindo já o nome e alguns dados biográficos sobre os informantes.

(...) procuram agora oferecer uma imagem menos global do País, tentando mapear as práticas musicais no sentido de perceber a «origem» da música nacional, «mesmo dos lugares mais pequeninos», como refere Neuparth, e, também, cruzando as componentes musicais com outros factores de carácter naturalista, como as características físicas do território, a localização geográfica ou os meios de produção (Sardo 2008, 425-426).

¹⁰ Armando Leça publicou, em 1922, uma coletânea de textos intitulada “Da Música Portuguesa”. Nestes textos expressa a sua opinião sobre a música popular.

E assim, com o impulso de Arroio¹¹ e de todo o ambiente sociopolítico,¹² emergiu o interesse pela música popular de regiões concretas desde o norte ao sul do país, inclusive Açores e Madeira. O Estado Novo (1933-1974) foi uma época marcante porque veio reforçar o espírito patriótico que ficou fragilizado com a ditadura militar. Salwa Castelo-Branco e Jorge Freitas Branco referem a ditadura salazarista como impulsionadora do processo de folclorização que se caracterizava por construir e institucionalizar práticas performativas¹³ de tradição popular numa localidade, região ou nação (Castelo-Branco e Branco 2010, 508). A prática performativa incluía música popular, contudo era enaltecida a dança e o traje em prol do que verdadeiramente traçava o povo – a música. Susana Sardo reforça esta afirmação comparando as práticas performativas desta época a um *espetáculo musealizado* que funcionava em favor da política e era um meio de propagandismo (Sardo 2008, 442). Nesta senda, surgiu a primeira companhia teatral portuguesa chamada Verde Gaio¹⁴ que “eruditizou todos os componentes performativos representados no folclore (música, dança e traje)” (Sardo 2008, 444). A contestar este modelo de política cultural surgiram personalidades como Armando Leça, Vergílio Pereira e Fernando Lopes-Graça. Este último realçou a importância de distinguir o folclore vindo do autêntico do povo da *contrafacção folclórica* institucionalizada pelo poder político (Castelo-Branco e Pestana 2010, 508). A *contrafacção folclórica*, uma forma de criar uma imagem de identidade nacional, era:

(...) o folclore organizado, difundido pelos *media* como *indústria cultural*, reproduzido por uma rede de relações comerciais e controlado pelo Estado Novo, transformado em *clichés* banais pela produção de massas, em conformidade com objectivos de propaganda e as leis do mercado (Carvalho 2006, 38).

Porém, o interesse pela música das regiões permaneceu com o propósito de se passar ao processo de *globalização* à escala nacional, onde o intuito era o país *cantar a uma só voz* (Sardo 2008, 445), a fim de “construir uma imagem de uma cultura nacional

¹¹ O autor realça a importância das diferenças geográficas na criação de expressões estéticas variadas (Arroio 1913, 24).

¹² Instabilidade política marcada pela sucessão de diferentes governos durante a Primeira República, instauração da Ditadura Militar (1926-1928), Ditadura Nacional (1928-1933) e o Estado Novo (1933-1974). Com toda a instabilidade pela sucessão de datas marcantes surgiu a necessidade de procurar definir a Nação e, desta forma, recorreu-se a transcrições musicais já reunidas, sendo um excelente meio de simbologia patriótica. É feita uma aposta menos holística e mais centrada nas regiões com o propósito de se fundamentar a existência de uma música portuguesa.

¹³ Práticas associadas aos agrupamentos folclóricos ou “ranchos” e conhecidas como a “política do espírito” do Secretariado de Propaganda Nacional (SPN).

¹⁴ Fundado em 1940 para as Comemorações dos Centenários (Sardo 2008, 444).

uniforme, desenraizada e desvirtuada” (Correia 2004, 11 e 12). O Estado apostou na recolha de canções populares existentes em todas as províncias do continente português e, por isso, em 1940 incumbiu Armando Leça de gravar essas *músicas genuínas*. Para estas recolhas escreveu um relatório que intitulou “Cancioneiro Músico-Popular”¹⁵, dividindo e classificando as recolhas como Monodias, Modas Coreográficas ou Corais. Porém, nesta época, vários foram os autores que recolheram música popular através do uso de gravação, com a exceção de César das Neves, Pedro Fernandes Tomás, António Avelino Joyce, José Diogo Correia, Kurt Schindler, Gonçalo Sampaio, António Marvão e António Mourinho (Torres 1998, 28).

Segundo Rosa Maria Torres os vários cancioneiros musicais portugueses apresentam características comuns mesmo sendo as datas de recolha, coletores e região¹⁶ díspares. É de realçar que esta observação que a autora fez assenta numa análise criteriosa feita a um vasto número de canções populares (Torres 1998, 30) que também lhe permitiu concluir que as canções também possuem características próprias que as diferenciam. Vários foram os autores que se dedicaram a explorar regiões de Portugal como Gonçalo Sampaio, Vergílio Pereira, Margot Dias, Carlos Lopes Cardoso, José Nunes d’Oliveira, José Diogo Correia, António Avelino Joyce, Jaime Lopes Dias, Francisco Serrano, António Marvão, João Ranita Nazaré, Firmino Martins, António Mourinho, Edmundo Arménio Correia Lopes¹⁷, Júlio Andrade, Manuel Tavares Canário, Armando Leça, Armando Côrtes-Rodrigues, Gervásio Lima, Carlos Santos, entre outros¹⁸. A vontade de construir um cancioneiro musical que incluísse a diversidade da música popular portuguesa levou à criação de cancioneiros mais abrangentes, entre os quais as “Velhas Canções e Romances Populares Portugueses” (1913), “Cantares do Povo” (1919) e “Canções Portuguesas” (1934) de Pedro Fernandes Tomás, “Folk Musis and Poetry from Spain and

¹⁵ A recolha teve o apoio da Emissora Nacional e originou 168 discos que se encontram na Rádio Difusão Portuguesa. De 1959 a 1961, a pedido da Rádio Triunfo, fez recolhas que resultaram na publicação de 85 discos.

¹⁶ Considero como regiões de Portugal o Minho, Douro Litoral, Trás-os-Montes, Alto Douro, Beira Alta, Beira Baixa, Beira Litoral, Estremadura, Ribatejo, Alto Alentejo, Baixo Alentejo, Algarve, Açores e Madeira.

¹⁷ Lopes teve a preocupação em obter informações sobre quem lhe transmitiu dados sobre as canções e em referenciar fontes credíveis e estudiosos que se debruçaram sobre a música popular. Todas as suas escolhas são justificadas através de fundamentações e a sua metodologia incorpora o trabalho de campo como chave de ouro para compreensão de uma cultura.

¹⁸ O contacto entre os autores das recolhas e os intelectuais da época permitiu estimular a curiosidade sobre o folclore, o que originou o aparecimento de revistas de carácter nacionalista como *Gente Minhota*, *Portugália*, *Revista de Etnografia*, *Douro Litoral*, *Ocidente* e *A Tradição*. Todas as revistas possuem artigos que descrevem os costumes do povo português.

Portugal” (1941) de Kurt Schindler, “Música Popular Portuguesa” (1946) de Armando Leça, “Cantares do Povo Português” (1960) de Rodney Gallop e “O Cancioneiro Popular Português” (1981) de Michel Giacometti e com a colaboração de Fernando Lopes-Graça¹⁹. Desde 2011, o interesse pelas recolhas em Portugal continental e respetivas ilhas, permanece com Tiago Pereira²⁰ que fundou “[a] música portuguesa a gostar dela própria”²¹. A equipa²² com que trabalha não restringe géneros, ou seja, não existe uma estrutura científica para que se proceda às recolhas porque o principal objetivo é registar a música que se faz nos dias de hoje, a fim de criar uma biblioteca digital²³, onde a música popular, no sentido estrito em que é defendida neste trabalho, também está presente.

Retomo a questão com que iniciei esta abordagem - *Existe música popular portuguesa?* Esta viagem é prova viva da existência de uma tradição musical. As personalidades referidas, o processo de recolha e seleção de canções e de todo o ambiente sociopolítico envolvente são o mapa da nossa viagem. Este mapa descreve a diversidade do reportório existente e, simultaneamente, realça a individualidade da cultura portuguesa – estabelece uma ligação entre o passado e o presente. Porém, aspetos geográficos, históricos e sociais ainda faltam *descortinar* para que se encontrem justificações para as marcantes diferenciações regionais e para a própria construção da música popular. Os cancioneiros musicais desenvolvidos não deixam de ser um contributo importante para a criação e construção de uma *música popular portuguesa* (Giacometti e Lopes-Graça 1981, 8).

O trabalho desenvolvido por Rosa Maria Torres, investigadora sobre a música popular portuguesa, comprova que a aplicação da *música popular portuguesa* é um recurso útil para os docentes de música porque “através das simples melodias, podemos encontrar material didático suficiente para o estudo de todas as componentes da linguagem musical: ritmo, compassos, forma, harmonia, escalas, tonalidades” (Torres 1998, 35). Assim, o presente estudo centra-se na análise de um conjunto de peças populares selecionadas do “Cancioneiro Popular Português” de Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça a nível

¹⁹ Inspirado pelo cancionero que criou com Giacometti, Lopes-Graça publicou “A Canção Popular Portuguesa” (1991) e “Canções e Rodas Infantis” (1981).

²⁰ Realizador, documentarista, visualista, mentor e coordenador do projeto “A música portuguesa a gostar dela própria”.

²¹ Consultar vídeos das recolhas que “A música portuguesa a gostar dela própria” tem desenvolvido em <https://vimeo.com/mpagdp>.

²² Equipa constituída por Tiago Pereira (Fundador, Mentor e Realizador), Tiago Cação (Comunicação), Sofia Matias (Produtora), Ana Cláudia Silva (Coordenadora) e Telma Morna (Realizadora).

²³ Essa biblioteca *online* é constituída por vários registos de vídeo de música portuguesa que estão acompanhados de uma breve descrição.

técnico-performativo para construção de um *corpus* de obras de cariz didático para violoncelo, não tendo como foco a análise e determinação das características específicas de cada região, mas as componentes da linguagem musical a elas associada.

Cancioneiro Popular Português: Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça

O “Cancioneiro Popular Português” de Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça reúne um conjunto de espécimes musicais (Canções, danças e documentos de vária ordem) retirados de três tipos de fontes: publicações de índole etnográfica, manuscritos inéditos e documentação gravada²⁴ (Giacometti e Lopes-Graça 1981, 11). Este trabalho teve como objetivos mostrar aos portugueses a herança legítima do património português através da seleção de recolhas realizadas pelos autores e por vários coletores²⁵ que se preocuparam com a tradição musical portuguesa. Foi da responsabilidade de Giacometti e Lopes-Graça:

(...) selecionar espécimes, cujas estruturas, estilos, géneros e funções diversificados delineassem traços fisionómicos de uma tradição, em que se reconhece, como característica essencial, um multissecular enraizamento e, ao mesmo tempo, um incessante rejuvenescimento, a sublinhar a inalterada capacidade criadora do povo português (Giacometti e Lopes-Graça 1981, 5).

Apesar deste cancioneiro não abordar questões históricas e políticas que definem as tradições de um país, são referidos aspetos que permitiram sistematizar o processo de escrita musical como: nome do coletor, letra da canção, breves notas que referem em que contexto a música era usada e características subjacentes (por exemplo os gestos a ela associados), o local e a data da recolha e, quando necessário, o nome do transcritor musical²⁶. A análise de vária documentação permitiu aos autores do “Cancioneiro Popular Português” criar grupos homogêneos²⁷ de canções de acordo com características sociais e a forma como a música se associava à vida e às suas normas na comunidade rural (Giacometti e Lopes Graça 1981, 5-11).

²⁴ Quando se baseiam em transcrições de outros autores respeitam todo o trabalho e anotações por eles criadas, bem como nas gravações existe o cuidado de passar para o papel todas as informações musicais que podem ser detetadas (por exemplo o andamento metronómico).

²⁵ Os autores consultados por Giacometti e Lopes-Graça foram referidos no texto “Os Cancioneiros Musicais em Portugal” deste trabalho. São utilizadas recolhas de Rodney Gallop, Vergílio Pereira, Gonçalo Sampaio, César das Neves e Gualdino de Campos, Adelino António das Neves e Melo, entre outros.

²⁶ Acontece quando o coletor não transcreveu o que registou através de um sistema de gravação.

²⁷ Estes grupos, como referem os autores do cancioneiro, não são divisões arbitrárias.

O principal motivo para utilizar este cancioneiro como ponto de partida de criação do meu projeto foi o facto de os seus autores, Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça, serem personalidades marcantes no panorama musical português, bem como a variedade de recolhas e coletores que este abarca. Deste modo, não posso deixar de descrever um pouco do trabalho desenvolvido por estes Giacometti e Lopes-Graça.

Michel Giacometti nasceu em Córsega em 1929 e faleceu em 1990 em Faro²⁸. Estudou música e arte dramática em Paris entre 1947 a 1952 e Letras e Etnografia até 1954. A partir desse ano viajou pelo norte da Europa e participou em cursos de etnografia na Noruega. A partir de 1955 esteve em contacto com as tradições da Nova Guiné e das ilhas mediterrâneas. Em 1959, inspirado pela obra de Kurt Schindler, veio para Portugal em busca de explorar as raízes portuguesas e de criar um Cancioneiro Popular Geral. Giacometti que teve em contacto com várias culturas não resistiu em vir a Portugal porque Schindler descreveu “no seu livro *Folk Music and Poetry of Spain and Portugal* ter encontrado uma riqueza musical surpreendente” (Correia 2004, 11). Quando chegou a Portugal o país já contava com algumas instituições ligadas ao estudo das tradições do país como o Centro de Estudos de Etnologia Peninsular²⁹ e a Fundação Calouste Gulbenkian³⁰, porém as populações não se encontravam consciencializadas para a defesa e valorização da sua cultura (Correia 2004, 13).

Segundo o investigador sem esta consciencialização e o envolvimento quase militante de todos, dos intelectuais ao povo, não seria possível travar o abandono e o desaparecimento deste património, nem promover, assim, a sua revitalização no contexto alargado da cultura nacional (Correia 2004, 13).

Em 1960, apresentou à Fundação Calouste Gulbenkian um projeto de investigação sobre a música popular portuguesa e esta instituição recusou apoiá-lo. Visto a recolha, o tratamento da informação e a sua divulgação serem imprescindíveis para a avaliação, formação e preservação de uma cultura, Giacometti resolveu fazer a sua investigação sem o apoio institucional (Correia 2004, 13). Deste modo, acabou por entrar em contacto com

²⁸ Encontra-se enterrado em Peroguarda (Alentejo) por sua própria vontade. Em memória de Giacometti, Lopes-Graça compôs nesse mesmo ano a “Música fúnebre” número oito (piano solo) sobre um tema popular de Peroguarda recolhido por Giacometti.

²⁹ Fundado em 1945 por Jorge Dias, o Centro de Estudos de Etnologia Peninsular consistia em desenvolver projetos etnográficos por todo o país. Estiveram envolvidos neste projeto os seguintes investigadores: Margot Dias, Fernando Galhano, Benjamim Pereira e Veiga de Oliveira (Correia 2004, 13).

³⁰ Instituição que, em 1959, criou uma Comissão de Etnomusicologia constituída por Artur Santos, Jorge Dias e Lopes-Graça, tendo como objetivo fomentar a investigação da música popular portuguesa (Correia 2004, 13). Em 1960, Lopes-Graça pediu a demissão e começou a trabalhar com Giacometti.

Fernando Lopes-Graça e propôs-lhe a criação de uma parceria. Os investigadores desenvolveram uma estratégia de recolha e análise da música popular portuguesa³¹ que consistia em ficar à responsabilidade de Giacometti a pesquisa de campo³² e a análise laboratorial ao encargo de Lopes-Graça³³ (Sardo 2010, 448). Desta forma, surgiu a criação dos “Arquivos Sonoros Portugueses”³⁴ que teve como objetivo “viabilizar um programa de investigação que cobrisse a totalidade do país, fazendo a recolha sistemática, o estudo e a divulgação da música tradicional portuguesa” (Correia 2004, 13). Dedicou-se à recolha através da gravação em áudio e vídeo durante 30 anos e divulgou todo o trabalho desenvolvido em conferências, entrevistas, exposições³⁵, através de publicações discográficas em Portugal e no estrangeiro³⁶, da criação de programas radiofónicos³⁷, da série documental “Povo que Canta”³⁸ e do “Cancioneiro Popular Português” (1981) (Sardo 2010, 449). Michel Giacometti foi fulcral para a cultura portuguesa e destaca-se de todos os antecessores (K. Schindler, R. Gallop, G. Sampaio, A. Leça, entre outros) porque se preocupou em divulgar e mostrar aos cidadãos a riqueza da música popular portuguesa (Caufriez 2004, 21). Partilhando esta ideia de Anne Caufriez, Maria da Conceição Correia afirma:

³¹ Este método de investigação foi inspirado no trabalho desenvolvido por Vergílio Pereira e Rebelo Bonito no “Cancioneiro de Resende” (Sardo 2010, 448).

³² Apesar de Giacometti ser responsável pelo trabalho de campo existia um trabalho de pesquisa que o precedia. Após uma investigação científica e depois de analisar os resultados obtidos dessa pesquisa, Giacometti estabelecia o local de intervenção e procurava, através dos contactos que mantinha, entrar nas “profundezas” da cultura regional a investigar. “Gravava em fita magnética os exemplares musicais, tomava as suas notas de campo, documentava o seu trabalho com abundantes fotografias” (Carvalho 2006, 64).

³³ O trabalho laboratorial consistia na avaliação, seleção, análise, organização e preparação para edição dos testemunhos recolhidos (Carvalho 2006, 64).

³⁴ Conjunto de fitas magnéticas que armazenava numa das divisões da sua casa (Caufriez 2004, 21).

³⁵ Das exposições de realçar a exposição de recolhas que integrou a “Festa do Avante” de 1983 que foi acompanhada pela edição da cassette “Cantos e Ritmos de Trabalho do Povo Português” e pela publicação de um livro escrito por Giacometti e intitulado “Cultura Popular Portuguesa: as tradições artesanais” que serviu de apoio à instituição (Oliveira 2003, 502).

³⁶ A “Antologia da Música Regional Portuguesa” (1969 a 1970) é a publicação discográfica mais conhecida. Esta é composta por cinco discos e, na capa de cada um deles, encontram-se comentários que revelam informações úteis e inovadoras para a época (Caufriez 2004, 19-28). Contudo, entre 1960 a 1983 publicou 12 obras fonográficas, entre as quais “Oito Cantos Transmontanos. Francisco Domingues” (1961), “Cantos Tradicionais do Distrito de Évora” (1965), “Bailes Populares Alentejanos” (1968), “Bonecos de Santo Aleixo – Auto da Criação do Mundo” (1968), “Cantos Religiosos Tradicionais Portugueses” (1971) e “Pequena Antologia da Música Regional Portuguesa” (1971). No estrangeiro as publicações vão ao encontro das publicadas em Portugal e conhece-se “Chants et Danses du Portugal – Trás-os-Montes” (1959), “Visages du Portugal” (1964), entre outras (Oliveira 2003, 495).

³⁷ Foi autor de 60 programas radiofónicos na Emissora Nacional, Rádio France, BRT, WDR e Sveriges Riksrádio, onde a temática girava em torno da Música Popular Portuguesa.

³⁸ Conjunto de 37 filmes que, em parceria com o realizador Alfredo Tropa, foram divulgados pela Rádio Televisão Portuguesa. Os filmes apresentam ao público fragmentos de inquéritos musicais realizados por Giacometti entre 1970 a 1972 e que pretendem mostrar de forma sintetizada a realidade apreendida na diversidade do universo musical português (Weffort 2004, 29-36).

O seu trabalho teve grande impacto junto dos media nacionais e estrangeiros, que acompanharam com alguma intensidade as suas realizações, referindo-se aos resultados obtidos como ‘riqueza insuspeitada’, ‘labor único, valioso e desmistificados’, ‘revelação’, ‘preciosidades do nosso património musical popular’, ‘Giacometti anda a revelar Portugal ao mundo’, ‘Revelação da Música Portuguesa’ (Correia 2004, 14).

Após a Revolução de 25 de abril, Giacometti foi membro da Comissão de reestruturação da Federação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT) que originou o Instituto Nacional para Aproveitamento dos Tempos Livres dos Trabalhadores (INATEL). Este cargo permitiu-lhe ter apoio institucional³⁹ que, até à data, não lhe tinha sido concebido. Aproveitando a oportunidade, Giacometti criou o Centro de Documentação Operária e Camponesa com um Museu do Trabalho (CDOC-MT) que era constituído por um Sector de Pesquisa⁴⁰ para fazer registo das diversas expressões etnográficas⁴¹, um sector de documentação responsável pelo arquivo e o Sector de Divulgação que é referido como o *setor-chave* (Oliveira 2003, 498). Infelizmente, Giacometti acabou por ser afastado do INATEL, e o objetivo de criar uma instituição que salvaguardasse todo o trabalho desenvolvido não foi cumprido porque, como afirma Luísa Oliveira, “os percursos institucionais dos frutos do PTC foram nebulosos e intrincados. O seu principal destino, um CDOC-MT, acabou por não recolher, tratar e expor boa parte dos materiais resultantes da recolha feita pelos jovens” (Oliveira 2003, 501). O espólio de Giacometti pode ser consultado no Museu do Trabalho⁴², no Centro de Tradições Populares Portuguesas da Universidade de Lisboa⁴³ e na Casa Verdades de Faria - Museu da Música Regional Portuguesa⁴⁴.

³⁹ Contou com o apoio do Ministério da Comunicação Social, INATEL, Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (FAOJ), Câmaras Municipais, Juntas Distritais e a Fundação Calouste Gulbenkian (Correia 2004, 14).

⁴⁰ Conjunto de 124 jovens voluntários que constituem um conjunto de 31 equipas espalhadas por todo o país para fazer recolha das tradições do povo. Estes jovens integravam o Plano Trabalho e Cultura (PTC) do Serviço Cívico Estudantil (Correia 2004, 14-15) e contribuíram para a investigação etno-sociológica. O PTC consistia numa recolha etnográfica variada (música regional, literatura popular, instrumentos musicais, medicina tradicional, condições de higiene e saúde das populações, cultura material) e acompanhada de atividades de intervenção sociocultural. Todo o processo desenvolvido em terreno foi orientado e definido aos estudantes (Oliveira 2003, 497).

⁴¹ Entenda-se por diversas expressões etnográficas a história, cultura material, música, literatura oral, etc.

⁴² Inicialmente conhecido por Centro de Documentação Operária e Camponesa com um Museu do Trabalho (CDOC-MT) passou a denominar-se somente Museu do Trabalho. A inauguração do museu ocorreu em 1995 na cidade de Setúbal e acolheu algum do trabalho desenvolvido pelo PTC (Oliveira 2003, 501).

⁴³ Guarda cópias da literatura oral e de entrevistas que foram investigadas sob a orientação de Manuel Viegas Guerreiro (Oliveira 2003, 501).

⁴⁴ O Museu da Música Regional Portuguesa surgiu por proposta de Giacometti enviada, em 1981, à Junta Distrital de Lisboa. Neste museu podem ser consultados vários documentos de Giacometti (volumes da sua

Para concluir esta breve abordagem a Giacometti e à sua importância na criação de uma música portuguesa recorro às palavras de Anne Caufriez:

A popularidade de Giacometti explica-se também pela coerência e homogeneidade das suas incursões por este país fora, pelo talento que demonstrava na divulgação do seu trabalho e na forma como o conseguia tornar acessível a qualquer pessoa. A facilidade com que se aproximava da comunicação social contribui em muito para tal, como, aliás, o seu sentido das relações sociais, o seu tacto psicológico que o ajudava a abrir as portas de todos os estratos da sociedade. Mas a sua maior qualidade foi, certamente, esta especial empatia que sentia para com Portugal, a sua capacidade de tocar o coração das regiões e das suas gentes, em desenhar a plataforma cultural e sensitiva do país. Era uma espécie de visionário das identidades regionais e das suas expressões musicais, reajustando constantemente, os seus pontos de vista, à medida que as ia descobrindo (Caufriez 2004, 21).

Por sua vez, Fernando Lopes-Graça, que enveredou na música popular de forma vinculada, aprimorou o seu talento musical e começou a incorporar nas suas criações musicais o repertório de origem popular, sendo “o compositor português do século XX que mais se preocupou com a criação de uma ‘estética composicional portuguesa’, marcada pelo aproveitamento mais ou menos explícito das melodias e dos estilos de música tradicional” (Sardo 2010, 450).

Fernando Lopes-Graça⁴⁵ nasceu em Tomar a 17 de dezembro de 1906. A sua família não possuía antecedentes musicais de relevo que lhe permitisse um percurso familiarizado, contudo, aos onze anos de idade, começou a ter aulas de piano com a Senhora D. Maria da Imaculada⁴⁶ e, após seis meses, com a Senhora D. Rita Ramos Lopes⁴⁷ (Bastos 2007, 13-17).

No ano de 1923, com dezasseis anos de idade, Lopes-Graça ingressou no Conservatório Nacional em Lisboa onde se inscreveu em várias áreas da música: Piano na classe do Professor Adriano Mereia, Ciências Musicais com o Professor Luís de Freitas Branco e Composição com Tomás de Borba. Em 1927 terminou a formação em Piano e

biblioteca, fotografias, instrumentos musicais e objetos etnográficos), entre os quais “Coleções Michel Giacometti” (1980). Esta obra é um inventário exaustivo dos instrumentos musicais populares portugueses que estão catalogados segundo a obra de Veiga de Oliveira de 1964 e intitulada “Instrumentos Musicais Populares Portugueses” (Cabral 2004, 117). O Museu da Música Regional Portuguesa também acolhe o espólio de Fernando Lopes-Graça, outra figura incontornável na preservação do património musical português.

⁴⁵ A biografia desenvolvida neste projeto de investigação é genérica, por isso, para uma abordagem mais pormenorizada consultar, a partir da página 137, o livro de Mário Vieira de Carvalho intitulado “Pensar a música, mudar o mundo: Fernando Lopes-Graça” (ver bibliografia).

⁴⁶ Filha de um General da época.

⁴⁷ Mestra das crianças da alta sociedade em Tomar.

Ciências Musicais, contudo optou por aprimorar as suas técnicas pianísticas e, por isso, frequentou durante três anos letivos a classe de “Virtuosidade de Piano” da qual era docente Viana da Mota. O Curso de Composição frequentou até 1931, ano em que o conclui com classificação máxima⁴⁸ (Bastos 2007, 18-19).

A pluralidade de publicações periódicas, correntes musicais europeias e pessoas instruídas era o ambiente social com que Lopes-Graça contactava. Apesar de uma grande massa populacional ser analfabética e não desenvolver o pensamento autónomo e crítico, Lopes-Graça relacionava-se com personalidades instruídas que debatiam política e várias ideologias estéticas. Todo o ambiente social proporcionou ao músico o contacto com as várias correntes europeias em voga (impressionismo, nacionalismo, dodecafonismo). O Conservatório Nacional de Lisboa, que teve como representantes a partir de 1919 Viana da Mota e Luís de Freitas Branco, tornou-se promotor em revolucionar mentalidades e Lopes-Graça não foi exceção (Carvalho 2006, 14). As influências que absorveu salientam-se na sua primeira criação musical composta em 1927 e intitulada “Variações sobre um tema popular português”. Nesta obra para piano, o compositor deixou-se influenciar pelas tendências da valorização da música popular portuguesa, tal como Alfredo Keil, Luís de Freitas Branco, Francisco de Lacerda, Ruy Coelho e Armando Leça. Segundo Mário Vieira de Carvalho, esta obra é uma prolongação do nacionalismo musical praticado pelas personalidades anteriormente referidas (Carvalho 2006, 15). Vieira de Carvalho ainda acrescenta que a sua primeira criação musical:

Representa o fim de um ciclo, a cúpula do seu trabalho de aprendizagem, de aquisição do ofício de compositor e intérprete, de mestria técnica na escrita para o seu instrumento (o piano). E representa também a assimilação duma opção estética de escola: explorar o filão das tradições musicais do povo português – em convergência, de resto, com outros jovens compositores da época, como Ruy Coelho (por exemplo, na ópera *Inês de Castro*, de 1926) (Weffort 2006, 13).

Fernando Lopes-Graça era consciente das suas habilidades musicais, porém tratava-se de um homem polivalente, determinado e com personalidade vincada que teve um papel muito importante em diferentes *planos*.

Era um homem e um artista de fortes convicções em *acção vivida* – em *activismo* – nesses diferentes planos, fosse compondo música, fosse interpretando-a, fosse

⁴⁸ Paralelamente a este percurso académico, inscreveu-se, em 1926, no Curso de Ciências Históricas e Filosóficas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, contudo não chegou a concluir esta formação. Mais tarde, em 1932, quando se tornou presidente da Direção do Centro Republicano Académico, inscreveu-se no Curso de Letras da Universidade de Coimbra.

criando organismos para a realizar e difundir, fosse proferindo conferências e organizando atividades culturais, fosse escrevendo nos jornais, publicando livros, editando e dirigindo periódicos, fazendo traduções, polemizando, fosse intervindo persistentemente na vida política de uma forma mais ou menos organizada (Carvalho 2006, 10).

Na composição⁴⁹ a modernidade e as tradições do povo fundiam-se numa *relação dialética* porque Lopes-Graça procurava a combinação entre as habilidades composicionais modernas e o arcaico musical proveniente do povo, de forma a afastar-se da música de *contrafação folclórica*⁵⁰. Os primeiros passos, como já referido, foram dados por influência do contexto em que estudou no Conservatório, porém, mais tarde, enquanto esteve em Paris contactou com Bártok (referência central para Lopes-Graça), com o trabalho desenvolvido por Rodney Gallop e com as tradições através das pesquisas que desenvolveu com Giacometti que acabaram por remodelar a linguagem musical do compositor. Como refere Mário Carvalho, “a sua identidade como artista é, assim, constituída dentro de uma opção de modernidade que integra o contexto étnico, entendido como lugar mítico onde o artista descobre ou redescobre as suas raízes” (Carvalho 2006, 15-16). As suas obras musicais⁵¹ refletem o meio que o rodeava, sentimentos do próprio compositor e a sua constante luta pela mudança. As canções e danças provenientes dos meios rurais foram o veículo encontrado pelo compositor porque reconhecia as suas potencialidades (musicais e experiência social).

A sua atitude não é a do etnomusicólogo, essencialmente motivado pela pesquisa científica, mas sim a do artista. No entanto, ao procurar na ‘música rústica’ o que ela é enquanto cultura está muito mais próximo do etnomusicólogo moderno do que daqueles artistas ‘eruditos’ que buscam no ‘folclore’ mero ‘material sonoro’, reduzindo-o a uma espécie de ‘música pura’ (Carvalho 2006, 21).

Apostando na mudança, Lopes-Graça interveio enquanto jornalista, conferencista e musicólogo através da publicação e redação crítica. Várias foram as publicações, contudo irei referir somente algumas das que foram marcantes. Em 1929, fundou a revista “De

⁴⁹ Em 1942, participou no concurso Prémio de Composição do Círculo de Cultura no qual a obra “História trágico-marítima” (texto de Miguel Torga) lhe permitiu ganhar. Dois anos mais tarde voltou a ganhar o concurso com a obra “Sinfonia per orchestra” e, em 1952, volta a vencer com a “Sonata N.º 3 para piano solo”. Em 1948, participou no 1º Congresso dos Intelectuais para a Paz e no 2º Congresso dos Compositores e Musicólogos Progressistas na Polónia, bem como integrou a Sociedade Internacional de Música Contemporânea (SIMC).

⁵⁰ Expressão descrita e fundamentada na secção deste trabalho científico intitulada “Os cancioneiros Musicais em Portugal”.

⁵¹ A primeira das quatro coleções de 24 canções populares portuguesas para voz e piano foi escrita entre 1939 e 1942 e, como refere Mário Carvalho, marca a sua composição porque a partir daí compôs sem cessar sobre fontes de raiz rural (Carvalho 2006, 37).

Música”, que contou com o apoio da Associação Académica do Conservatório. Esta revista surgiu para combater a ausência de revistas especializadas de música, abordar a música de forma séria e enriquecer a cultura em Portugal⁵². Em 1953 publicou “A canção popular portuguesa” onde alertou para a necessidade de registar o repertório popular pela sua riqueza e pela carência de um estudo metodológico e científico. Em 1954, em parceria com Tomás Borba redigiu o “Dicionário da Música” e colaborou na quinta edição do “Grove’s Dictionary of Music and Musicians”. Em 1960, publicou com Michael Giacometti o primeiro volume da importante recolha discográfica intitulada “Antologia da Música Regional Portuguesa”⁵³. A partir de 1973 começou a publicar “Obras Literárias” que são compostas por dezoito volumes (Bastos 2007, 38-40).

A preocupação com o desenvolvimento cultural manteve-se e, por isso, apostou em estruturas alternativas de produção e comunicação musicais como a sociedade de concertos Sonata e o Coro da Academia de Amadores de Música. Lopes-Graça criou, juntamente com Francine Benoit, Maria da Graça Amado da Cunha, Joaquim da Silva Pereira e Macário Santiago Kastner a sociedade “Sonata” (1942-1960). Esta tinha como objetivo preencher uma das lacunas da música em Portugal que se cingia com a divulgação de obras de compositores contemporâneos⁵⁴. Desta forma, a sociedade “Sonata” proporcionou inúmeros concertos onde se interpretou composições de Lopes-Graça e se acolheu obras nunca antes ouvidas em Portugal, como é o caso dos “Quartetos para Cordas” de Béla Bartók. “A música contemporânea funcionava aí como instância de integração ideológica (...) num movimento social” (Carvalho 2006, 18). O Coro da Academia de Amadores de Música que fundou mais tarde tinha como objetivo divulgar a música regional portuguesa que era orquestrada pelo próprio (Carvalho 2006, 18 e 54).

⁵² Acabou por não ter êxito devido às várias críticas destrutivas. Porém, participou em mais jornais, revistas literárias e periódicos, tais como: “Seara Nova”, “Vértice”, “Manifesto”, “Presença”, “O Diabo”, “Revista de Portugal” e criou a “Gazeta Musical” / “Gazeta Musical e de todas as Artes”. O grupo “Presença” estimulou Lopes-Graça para a criação de música para textos portugueses e, desta forma, resultaram várias obras para canto e piano com inspiração em textos escritos por conceituados escritores portugueses entre os quais Fernando Pessoa e José Régio – composições que lhe permitiram desenvolver a melodia vocal e intrínsecos assuntos ligados a características linguísticas e de prosódia (Bastos 2007, 28).

⁵³ O trabalho destas personalidades levou à publicação do “Cancioneiro Popular Português” em 1981, como já foi referido anteriormente.

⁵⁴ Até 1952 ouvia-se música de Schoenberg, Bartók, Stravinsky, Lutoslawski, Krenek ou do próprio Lopes-Graça (Carvalho 2006, 18).

Na área da performance exibiu os seus dotes pianísticos⁵⁵, assumiu o cargo de maestro de coros⁵⁶ e orquestras⁵⁷ e fez conferências. Dedicou-se também à pedagogia e foi professor na Academia de Amadores de Música⁵⁸ e na Academia de Música de Coimbra⁵⁹. A área do ensino foi muito influenciada pelo regime político, bem como toda a sua vida e percurso música. Desta forma, falar de Fernando Lopes-Graça é falar, obrigatoriamente, da sua relação com o Estado Novo. Lopes-Graça foi inúmeras vezes preso⁶⁰ por se opor ao regime político, perdendo a oportunidade de exercer funções enquanto docente⁶¹ e de ir estudar para o estrangeiro⁶² com bolsa de estudo. Com as suas idas para a cadeia optou, em 1937, por se exilar em Paris⁶³, onde a diversidade de manifestações que tinha ao seu alcance era muito contrastante com o que se sucedia em Portugal (Carvalho 2006, 51). Continuou a apostar na sua formação e, por isso, inscreveu-se na Faculdade de Letras da Universidade de Paris, assistiu a aulas de Musicologia de Paul-Marie Masson e teve aulas particulares de Composição e Orquestração com Charles Koechlin (Bastos 2007, 33-35).

A sua linguagem enquanto compositor foi moldada por este período parisiense⁶⁴ devido a vários fatores: conheceu as recolhas de música popular portuguesa feitas por Kurt Schindler e Rodney Gallop, contactou com diferentes culturas através de espetáculos

⁵⁵ Nos anos de 1934-35 fez vários concertos, alguns deles comentados, onde deu a conhecer compositores como Paul Hindemith e Arnold Schönberg.

⁵⁶ Em 1972 criou o Festival dos Três Coros no âmbito das atividades culturais da Academia de Amadores de Música.

⁵⁷ Em 1950 dirigiu a Orquestra Sinfónica da Emissora Nacional.

⁵⁸ Em 1942 teve à sua responsabilidade a disciplina de Harmonia, Contraponto e Fuga, bem como deu aulas de Piano na Academia de Amadores de Música. Nesta instituição assumiu o cargo de Diretor Artístico e criou dois coros. Um dos coros foi o Coro do Grupo Dramático Lisbonense que acabou por se associar à Academia e que interpretava reportório ou harmonizações do folclore nacional (influência que se solidificou enquanto esteve em Paris), que contrastava com o reportório dito erudito interpretado pelo outro coro que surgiu em 1951.

⁵⁹ Fundada em 1929 por Manuel Câmara Leite, Mário Simões Dias e Mário Sousa Santos.

⁶⁰ De 1926 a 1928, Lopes-Graça envolveu-se ativamente num projeto político fundado em Tomar e do qual se tornou diretor - jornal "A Acção" (1928). Este jornal revolucionário reunia opiniões políticas variadas e críticas sociais e de Arte, contudo o trabalho desenvolvido neste periódico não foi do agrado das entidades oficiais e, por isso, o jornal extinguiu-se em 1930 e os responsáveis foram aprisionados, entre eles Fernando Lopes-Graça.

⁶¹ Terminou os estudos no Conservatório Nacional e concorreu para essa instituição a fim de exercer funções como docente, tendo obtido o 1.º lugar. Contudo, não pode exercer a docência porque, como se opunha ao regime político, foi preso.

⁶² Em 1933, publicou "A música portuguesa no século XIX" e participou no concurso de musicologia da Junta de Educação no qual obteve a bolsa de estudo que lhe permitia estudar no estrangeiro. Para infelicidade de Lopes-Graça a bolsa foi negada devido à sua participação política como opositor ao Estado Novo.

⁶³ Nesse mesmo ano, participou no Congresso da Sociedade Internacional de Educação Musical (SIEM), integrado na Exposição Universal de Paris.

⁶⁴ Em 1938, por encomenda da Maison de la Culture, o compositor Lopes-Graça compôs música para uma peça coreografada pela Companhia dos Bailados Internacionais e que se intitulou "La fièvre du temps". Enquanto esteve em Paris compôs também a "Sonata N.º 2 para piano solo" e o "Quarteto com piano".

proporcionados pela “Exposição Universal”, conviveu com Bartók e o folclore húngaro e Lucie Devinski, cantora, pediu-lhe que compusesse *Lieder* baseados em canções populares (Carvalho 2006, 37). Desta forma, como afirma Mário Vieira de Carvalho, “Lopes-Graça descobre, enfim, o potencial de modernidade que se contém no arcaico do material de proveniência tradicional e o contributo deste para o plasmar da sua própria linguagem de compositor, da sua própria individualidade artística” (Weffort 2006, 14).

O contato com a “música rústica”⁶⁵ levou o compositor a harmonizar melodias portuguesas recolhidas pelo musicólogo inglês Rodney Gallop. Essas harmonizações marcaram a transformação na linguagem do compositor e convergiu com a teorização de Lopes-Graça sobre a canção “autêntica” ou sua “contrafacção” – conceitos usados pelo próprio. Em 1948 dedicou-se ao trabalho de campo na Beira Baixa e trabalhou o material que recolheu com base no mesmo processo que Bartók, “em que o material recolhido é utilizado como impulso criador e fonte de inspiração, mas não abdicando totalmente também da ideia de salvamento de um reportório em vias de extinção” (Brito e Cymbron 1994, 168).

Toda a sua vida e luta pela descoberta e recriação de uma música genuína portuguesa levou o compositor a este percurso de vida atribulado, diversificado e intervencionista. Usando as palavras de Mário Carvalho:

Tudo isto convergia no sentido de romper as malhas de uma esfera pública monolítica, refeudalizada, e de reafirmar ou reconquistar a autonomia do campo artístico que o ‘Estado Novo’ ameaçava não só através da censura e de outras práticas persecutórias, mas também através de uma estratégia de recondução da arte a uma função essencialmente representativa, subordinada à consagração oficial (estetização da política) (Carvalho 2006, 55).

Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça partilham o mesmo caminho ao longo dos seus percursos de vida, como foi possível observar nesta breve abordagem aos autores do “Cancioneiro Popular Português”. Ambos procuraram o *autêntico* que descrevesse uma identidade nacional, e esse foi o critério que orientou a pesquisa e seleção realizada. E é necessário esclarecer que o *autêntico* era “‘não idêntico’, a alteridade, o *outro* povo português na sua heterogeneidade e diversidade – que não o de uma identidade amorfa absorvida pelo sistema, *desdiferenciada* neste” (Carvalho 2006, 67). Ou seja, esta visão contrapõe-se a ações do regime político que estereotiparam a música portuguesa como

⁶⁵ Expressão de Mário Vieira de Carvalho para denominar o contacto direto com as fontes de música popular portuguesa.

“aldeia mais portuguesa de Portugal”, ranchos folclóricos, casas de fado, bailados Verde Gaio, entre outras. Para Giacometti e Lopes-Graça a música que procuraram divulgar foi a *verdade expressiva* que muitas vezes faltava na música erudita⁶⁶ (Carvalho 2006, 61-68). Lopes-Graça procurou unir estes dois mundos e o repertório por ele composto é reflexo disso porque:

(...) repensa o povo nos seus *mundos da vida* locais e ao mesmo tempo lê essas experiências musicais populares a partir dos valores culturais mais profundos com que ele próprio, Lopes-Graça, como pessoa, se identifica no seu particular *mundo vivido*: uma amálgama resultante da sua formação como compositor consciente da história da música erudita europeia, das suas referências da modernidade musical, da sua vasta cultura literária e filosófica, das suas convicções cívicas (Carvalho 2006, 68).

O espólio deixado por Giacometti e Lopes-Graça demonstra uma colaboração ímpar e contribui para a definição de música popular portuguesa.

⁶⁶ Mário Carvalho afirma que, “nesse sentido, a arte erudita só tinha a aprender com uma arte popular assim entendida” (Carvalho 2006, 68).

Capítulo II: Construção e implementação do projeto

O projeto

Fundamentação da escolha do tema: a problemática e os objetivos da investigação

A partir do século XVIII assistiu-se a uma revolução no ensino porque começou-se a ter em consideração aspetos afetivos e psicológicos inerentes ao crescimento e desenvolvimento humano. Nesta senda, vários filósofos preocuparam-se com esta problemática universal, inclusive J. J. Rousseau (1712-1778) e J. H. Pestalozzi (1746-1827). Estes achavam que a educação devia preocupar-se com o crescimento saudável da criança e, por isso, “as matérias deviam ser apresentadas duma forma atraente, despertando a curiosidade, incentivando o aluno à descoberta e criatividade, aliviando-o de esforços” (Torres 1998, 37). Todo este processo reflexivo levou à mudança do papel da criança no ensino e, por isso, foram tidos em conta os estádios de desenvolvimento natural da mesma (Torres 1998, 37-38).

Com esta mudança de ideologias o ensino da música acabou por ser valorizado devido aos benefícios que trazia ao incorporar a formação de um aluno – proporcionava a educação da sensibilidade e fornecia uma formação musical específica. Assim, a música acabou por se institucionalizar ao longo dos séculos XIX e XX, ou seja, na maioria dos países incorporou o ensino genérico das escolas devido ao contributo artístico e formação global do indivíduo. Assim, vários foram os músicos e pedagogos que estudaram a importância da música para uma formação integral de um cidadão, tendo em consideração os materiais didáticos utilizados. Com os avanços científicos na área da psicologia e pedagogia infantil, surgiram métodos de ensino na área da música de autores como Carl Orff (1895-1982), Jacques-Dalcroze (1855-1950), Shinichi Suzuki (1898-1998) e Zoltán Kodály (1882-1967). Estes métodos ainda hoje são usados e apoiam-se, com maior ou menor incidência, em canções de raiz nacional porque aproveitar as potencialidades da língua materna de um país permite adquirir aspetos musicais a ela associados e ajuda a desenvolver competências que são possíveis de transportar para a música erudita (Torres 1998, 21 e 38). Assim, irei fazer uma breve abordagem aos métodos dos autores referidos.

Tanto o método de Orff⁶⁷ como o de Dalcroze abordam o que J. Mills e McPherson definem por literacia musical. Existem parâmetros além da leitura de notação que definem um músico completo: a memória, capacidade de tocar de ouvido, de improvisar, criar e de se expressar. Segundo Mills e McPherson deve-se explorar todas essas literacias antes de se ensinar a notação musical porque este processo permite uma descodificação fluente e uma associação mais imediata (Mills e McPherson 2007, 155-156). Para que tal aconteça, a metodologia Orff centra-se sobretudo na aprendizagem de lengalengas e canções: poemas, provérbios, rimas e jogos de palavras quer de origem tradicional quer criadas em aula. A rítmica resultante das lengalengas e a sua métrica são transferidas em movimentação e gestos corporais (dança) para mais facilmente chegar ao instrumento (Choksy et al. 1986). Priest, na mesma linha de pensamento de Carl Orff, defende o uso de poemas para o desenvolvimento rítmico e criativo: “Another way to develop student’s musicreading skills, as well as their ability to compose, is to create melodies based on rhythms drawn from poetry” (Priest 2002, 52).

Shinichi Suzuki foi um importante violinista e pedagogo reconhecido internacionalmente pelo seu método de ensino musical. O Método Suzuki dá primazia à observação visual e auditiva no processo de ensino e menos relevância a explicações verbais. O primeiro passo neste método é fazer com que a criança adquira as habilidades mais básicas no instrumento e, somente depois associar esses conhecimentos à teoria musical e leitura (como acontece quando aprendemos a língua materna). A participação dos pais na formação dos filhos é fundamental e, por isso, é dever dos pais frequentar as aulas e seguirem as tarefas e instruções do professor de forma a melhorar a sua prestação como “professores” durante o estudo dos filhos em casa (Eizaguirre 2014, 23-27). O reportório selecionado para este método consiste em peças ocidentais barrocas e clássicas, não incluindo autores contemporâneos. O folclore nacional de cada país pode fazer ou até substituir o repertório sugerido (Yelin 1990).

Zoltán Kodály (Choksy et al. 1986) foi uma das personalidades que mais se destacou pela investigação e implementação de música nacional. As pesquisas realizadas por Kodály⁶⁸ sobre o folclore húngaro e que, mais tarde, contaram com a ajuda de Béla

⁶⁷ Maria de Lourdes Martins, uma das fundadoras da Associação Portuguesa de Educação Musical (1972), introduziu o Método Orff em Portugal.

⁶⁸ Embora Kodály não tenha sistematizado nenhuma teoria educacional, nenhum “Método Kodály”, foi fundamental pois coletou e sistematizou canções folclóricas, bem como fez arranjos a duas e três vozes. O Método Kodály foi criado pelos seguidores de Zoltán Kodály, como Jenő Adám, Lajos Bárdos, Katalin

Bartók levaram à descoberta da canção folclórica húngara no seu estado mais genuíno. Todo este processo de recolha permitiu um aperfeiçoamento de métodos para gravar, editar e classificar as canções recolhidas conforme as suas características. Deste modo, começa a ser notório o desenvolvimento da música nacional baseada no folclore, sendo de destacar o uso da música folclórica no sistema de educação musical como base do processo ensino-aprendizagem. Kodály acreditava que a música tinha que ser para todos e que permitia desenvolver o intelecto, as emoções, e toda a personalidade do homem. Desta forma, a sua máxima assentava em fazer com que todos tivessem acesso a boa música e que a compreendessem. Assim sendo, optou por recorrer à simplicidade da música folclórica para inovar e educar. As tonalidades e harmonias consoantes faziam com que as grandes massas o compreendessem e, desta forma, moldava a personalidade dos vários indivíduos. Rosa Maria Torres acrescenta:

A Z. Kodály se deve uma busca exaustiva para melhor aplicação do método, a sua implementação em todas as escolas húngaras, a definição dos princípios pedagógicos e filosóficos em que o método se apoia e a grande quantidade de obras didáticas compostas, inspiradas nas tradições musicais do seu país (Torres 1998, 43).

Deste modo, vários são os autores que recorrem à música popular como estratégia de ensino-aprendizagem. Nesta linha de pensamento Swanwick (2000) refere que “a teoria musical mais bem fundamentada é a que assenta na ideia de que o aluno é herdeiro de toda uma gama de valores culturais que o antecedem” (Silva 2013, 6). Uma das formas de incrementar esses valores é através da utilização das canções populares porque se apresentam cheias de qualidade musical e com valor estético e cultural.

Em Portugal o ensino especializado da música foi, durante muito tempo, ministrado pela Igreja⁶⁹. A queda do Antigo Regime veio, de certo modo, prejudicar a Igreja, pois esta deixou de receber apoio financeiro. Desta forma, o ano de 1834 marcou o início da decadência da maioria das Capelas Musicais frequentes em quase todas as dioceses. Houve uma preocupação em querer assegurar músicos para os serviços litúrgicos (organistas,

Forrai, Erzsébet Hegyi, entre outros, que recorreram ao material produzido e recolhido pelo compositor para as suas pesquisas e práticas pedagógicas no campo do ensino da música (Torres 1998, 43). Rosa Maria Torres tentou transportar o Método Kodály para o nosso país.

⁶⁹ Durante o século XVI surgem em várias igrejas, nomeadamente nas sés, as primeiras organizações visando o ensino sistemático da música em Portugal: Sé de Évora, Sé de Elvas, Sé de Portalegre, Sé de Braga e Sé do Porto (Gomes 2000, 15).

coro, violinistas, violoncelistas, entre outros) e para o ensino musical, contudo a crise económica levou ao desaparecimento de muitas escolas catedrais e conventuais. Desta forma, o ensino da música religiosa passou a ser feito por Seminários - Seminário da Patriarcal em Lisboa e o Colégio da Sé em Coimbra (Brito e Cymbron 1994, 141-143).

Em 1835, surgiu o Conservatório de Música que teve João Domingos Bomtempo como primeiro diretor, contudo não foi possível uma verdadeira renovação de metodologias porque o corpo docente era maioritariamente do Seminário da Patriarcal, onde as raízes italianas eram predominantes. Durante todo o século XIX o Conservatório de Música foi a única instituição oficial de ensino de música do país. Esta instituição foi sofrendo várias reformas, mas a existência de curso de violoncelo⁷⁰ sempre se manteve. Ao longo de vários anos o Conservatório não foi capaz de oferecer uma formação sólida a muitos dos músicos que por lá passaram e, por isso, muitos deles tentaram completar os seus estudos no estrangeiro - como foi o caso da violoncelista Guilhermina Suggia (Brito e Cymbron 1994, 143-146).

Com a implantação da República em 1910 assiste-se a mudanças positivas na cultura e no ensino. O ano de 1919 foi marcante para o Conservatório de Lisboa porque Viana da Mota⁷¹ (diretor do Conservatório de Lisboa) em parceria com Luís de Freitas Branco⁷² (subdiretor) ministraram uma reforma marcante no ensino musical. Esta reforma levou à criação de um currículo de formação geral e musical, impôs a uma prática regular para alunos e professores (Palheiros 1993, 36) e dissolveu a cultura operática italiana em prol do repertório das várias correntes com que contactaram nas suas formações no estrangeiro (Brito e Cymbron 1994, 159-160). Após essa reforma e ao longo de quarenta

⁷⁰ Pela primeira vez, o Decreto de 20 de março de 1890 fez menção expressa à lecionação de disciplinas como foi o caso do violoncelo (Gomes 2000, 21).

⁷¹ Este veio fazer uma renovação da vida musical e do ensino da música em Portugal através das atividades que desempenhou como pianista, pedagogo, compositor e musicógrafo. Enquanto pianista, começou a sua formação no Conservatório de Lisboa, concluiu os estudos na Alemanha e realizou *tournées* pela Europa e Américas. A Primeira Guerra Mundial levou-o a dedicar-se à pedagogia e, por isso, lecionou até 1917 no Conservatório de Genève. Dedicou-se à composição e inspirou-se nas características estéticas do romantismo alemão (Liszt e Wagner) “para a criação de um estilo nacional através da ideia da recriação do nosso folclore musical” (Brito e Cymbron 1994, 159).

⁷² Luís de Freitas Branco foi um dos compositores que contactou com várias correntes enquanto concluiu a sua formação em Paris e Berlim. O seu filho, João de Freitas Branco, propõe uma divisão tripartida da sua criação musical: a primeira fase criativa reflete influências das correntes modernas como o impressionismo francês e do atonalismo schönberguiano – compôs “Paraísos Artificiais” (1913) e “Vathek” (1914); a segunda fase criativa é caracterizada por uma estética neoclássica com influência franco-belga (César Franck, Vincent D’Indy, Gabriel Fauré, Debussy) – compôs a “Sonata para violoncelo e piano” (1913) e a “Primeira Sinfonia” (1925); e a terceira e última fase de criação corresponde às obras de caráter nacionalista que refletem a política cultural da reforma do Conservatório e onde somente são utilizados diretamente temas folclóricos nas “Suites Alentejanas” compostas entre 1924 e 1952 (Brito e Cymbron 1994, 162-164).

anos foram criados projetos de reforma para a educação, porém nunca chegaram a ser aprovados.

Na opinião de Saraiva (1998), desde o início da ditadura militar que não havia memória de uma reforma no ensino artístico no Conservatório Nacional, com aspetos tão retrógrados que marcaram o regresso às ideias de Luís de Freitas Branco e José Viana da Mota aquando da criação do Conservatório Nacional de Música, em 1919 (João 2014, 17).

A partir de 1956, a Fundação Calouste Gulbenkian foi uma instituição marcante para a divulgação da música em Portugal e para o ensino da música. Na área da pedagogia promoveu uma série de cursos de formação de professores, para o público em geral e de iniciação musical para crianças entre os 5-10 anos (João 2014, 18).

Na década de 70 o sistema educativo português esteve em transformação. Nesta altura o Conservatório Nacional esteve em regime de experiência pedagógica - uma das inovações estabelecida em Portugal que visava reorganizar os planos de estudos e os programas. Porém, os conservatórios prevaleceram indefinidos no que diz respeito a nível administrativo e pedagógico (Palheiros 1993, 40).

Em 1986, a necessidade de existir uma reforma educativa geral ocorreu com a formação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Esta comissão analisou o Sistema Educativo Português e definiu um conjunto de pontos críticos a corrigir. Desta forma, foram propostas atividades que visaram melhorar a qualidade do ensino (fomentar a inovação e criatividade) e adequar o sistema educativo às necessidades regionais e dinâmica do mundo de trabalho. A Lei de Bases do Sistema Educativo⁷³ (Lei 46/86, de 14 de outubro) implementou a Educação Artística porque pretendia expandi-la ao maior número de portugueses no ensino básico e secundário, lançar uma rede de escolas básicas e secundárias especializadas no ensino artístico e instruir docentes para este tipo de formação. Para tal, a comissão propôs criar um conjunto de escolas básicas e secundárias para o ensino especializado da música⁷⁴ (Gomes 2000, 98-99). Pedro João confirma esta afirmação redigindo que:

⁷³ “Todas as atividades da ação reformadora empreendidas enquadram-se na normatividade da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de outubro)” (Pacheco 1991,71).

⁷⁴ “Relativamente à integração da educação artística na educação escolar, é expressamente determinado que, ao nível do ensino básico, constituído por um 1.º ciclo de quatro anos, por um 2.º ciclo de dois anos e por um 3.º ciclo de três anos, ‘...podem ser reforçadas [em escolas especializadas] componentes de ensino artístico (...), sem prejuízo da formação básica’ (LBSE: art. 8.º, n.º 4), e que, ao nível do ensino secundário, ‘podem ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos (...) de índole artística’ (LBSE: art. 114 10.º, n.º 7)” (Gomes 2000, 113).

Assim, todos os currículos (Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário, Ensino Especial e Ensino Superior) passam a integrar áreas disciplinares com o objetivo de desenvolver “(...) capacidades de expressão e comunicação; desenvolver a criatividade; desenvolver a expressão estética; promover a educação artística de modo a sensibilizar para a atividade lúdica LBSE” (artigos 5º e 7º da LBSE) (João 2014, 18).

Verifica-se que o percurso da música em Portugal foi-se apoiando na legislação, ou seja, as medidas foram pontuais porque as alterações ocorreram quando surgia uma nova legislação⁷⁵ (Mikus 2013, 8). Desta forma, durante o século XX assistiu-se a uma proliferação de escolas profissionais, escolas particulares e conservatórios que procuraram abarcar as várias áreas específicas da música⁷⁶. Com o decreto-lei nº 139/2012 de 5 de junho foi reforçada a “autonomia pedagógica e organizativa das escolas, designadamente na definição da duração, no tempo a atribuir a cada disciplina, dentro de limites estabelecidos” (Mikus 2013, 9). O objetivo consistiu em assegurar uma carga horária equilibrada onde a componente artística especializada predominasse.

Atualmente continua a existir a Lei de Bases do Sistema Educativo que, como o nome indica, refere aspetos gerais que são meras linhas orientadoras. Desta forma, a atualização dos métodos didáticos e criação de programas das disciplinas são da responsabilidade dos docentes e da instituição a que estes pertencem. A importância do papel do docente no ensino é referida por José Pacheco:

O professor, enquanto mediador e agente curricular, torna-se um profissional que analisa criticamente o trabalho que desenvolve. O seu papel não é o de um mero executor e consumidor curricular como lhe atribuem os modelos curriculares prescritos e fechados. (...) Se assumir uma tarefa de aplicação do programa, previamente estipulado, converte-se num consumidor do curriculum. Se, pelo contrário, assumir uma tarefa de reflexão e adaptação do programa em que diretamente intervém, juntamente com os restantes intervenientes, torna-se num constructor do curriculum (Pacheco 1991, 76-77).

⁷⁵ Em 1988, o governo criou o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP) que era responsável pela “conceção, orientação e coordenação do sistema de ensino não superior na área da educação artística (...) fomenta a iniciativa autónoma de ensino artístico no setor privado e cooperativo, participa na definição dos planos curriculares e propõe uma rede diversificada de ensino artístico” (Mikus 2013, 9).

⁷⁶ “Em 2006/2007, o Ministério da Educação avançou com o projeto Escola a Tempo inteiro, destinado a alunos do 1º ciclo do Ensino Básico e onde o ensino da música assumiu uma relevante importância, sendo ministrada por professores especializados” (Mikus 2013, 9). Este permitiu uma reformulação curricular, a adaptação dos professores e da sua ação educativa ao novo contexto educativo. Porém, já desde 1986, que surgem instituições de formação e especialização de professores denominadas como Escolas Superiores de Educação e que mudaram a qualidade do ensino da Educação Musical em Portugal (João 2014, 19).

O professor é o principal promotor de mudança no ensino. Os currículos são meros documentos orientadores para o trabalho que este desenvolve em sala de aula, porém devem descrever as principais linhas orientadoras e recursos aconselhados. O currículo de música no ensino vocacional tem-se mostrado desatualizado e, deste modo, Graça Palheiros refere que “[os] conteúdos dos programas abrangem, *grosso modo*, dois séculos de história da música ocidental. Com exceções, constituídas pela iniciativa de alguns professores, a música do século XX ou a música antiga, por exemplo, têm sido praticamente ignoradas” (Palheiros 1993, 41). Assim, como procuro avaliar a utilização da música popular portuguesa no ensino do violoncelo resolvi fazer uma análise dos Programas de Violoncelo de várias instituições de Portugal.

Comecei por entrar em contacto com instituições do ensino artístico especializado com o propósito de analisar os programas da disciplina de violoncelo. De uma lista de cinquenta escolas contactadas por correio eletrónico (consultar anexo 6.1) somente obtive o documento pretendido de cinco instituições⁷⁷. Debrucei-me sobre os Programas de Violoncelo a que tive acesso e analisei criteriosamente cada um deles de forma a compreender as bases em que se apoia o ensino do violoncelo em Portugal. Dessa análise concluí que são referidas as linhas orientadoras para cada nível de ensino como objetivos a cumprir, conteúdos, reportório e forma de avaliação. A análise foi feita até ao 5.º grau porque no meu projeto implementei peças populares portuguesas até a este nível de ensino. As conclusões a que cheguei foram as seguintes:

- Deparei-me com programas desatualizados no que dizem respeito à data de revisão, porém outros que se encontravam “atualizados” cingiam-se aos métodos e obras convencionais do ensino do violoncelo;
- Os Programas de Violoncelo dos conservatórios públicos (Conservatório de Música de Coimbra, Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian e o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga) regem-se pelo “Programa do Curso de Violoncelo do Conservatório Nacional de Música” de 1973/1974. Esta afirmação é feita porque os objetivos e obras descritas para cada nível de ensino nos vários programas vão ao encontro do que data de 1973/74;

⁷⁷ De sete respostas recebidas somente foram cinco as instituições que me cederam o documento institucional que solicitei para realização do meu projeto de investigação. Também adicionei o Programa de Violoncelo da onde estou a fazer Prática de Ensino Supervisionada (Escola de Artes da Bairrada).

- A referência a obras de autores portugueses é feita em alguns dos programas analisados, porém a referência a reportório popular português não acontece;

Ao deparar-me com a ausência de obras que se baseassem em música popular portuguesa nos Programas de Violoncelo ao nível do ensino básico, e tentando perceber os benefícios da sua implementação no desenvolvimento técnico-performativo e motivacional dos alunos a este nível de ensino, desenvolvi uma investigação que se desenhou a partir das seguintes questões de investigação:

- Será que as peças populares portuguesas podem trazer benefícios cognitivos, técnico-performativos, emocionais e motivacionais para os alunos de violoncelo?
- Serão obras úteis para integrar os programas de ensino básico de instrumento?
- Permitirá o reportório popular português a concretização de objetivos estipulados pelos programas de ensino do instrumento - violoncelo – ao nível do ensino básico?
- Será um reportório indicado para este nível de ensino e faixa etária correspondente?

Estas questões, alicerçadas às minhas vivências marcadas pela música popular minhota e o gosto pela docência, levaram-me a construir este projeto de investigação.

A implementação de reportório de raiz popular no ensino da música tem sido um tema referido por vários investigadores. Em Portugal, o maior número de exemplos relacionados com a utilização deste reportório está associado em maior escala à prática vocal/formação musical. Por exemplo, Maria de Lourdes Martins introduziu o Método Orff em Portugal, Rosa Maria Torres associou as canções populares portuguesas ao Método Kodály (“As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música” - 1998) e Raquel Marques Simões debruçou-se sobre a metodologia de Edgar Willems⁷⁸ e publicou “Canções para a Educação Musical” (1979). Na área da performance, ou seja, no ensino de um instrumento não é comum utilizar-se este reportório no processo de ensino-

⁷⁸ Edgar Willems, filósofo e psicopedagogo musical, desenvolveu o método de Willems que valoriza a utilização de canções porque: integra a sensibilidade, prática instrumental e solfejo; desenvolve questões musicais como ritmo, melodia e harmonia; e tem associado um texto, história e, por sua vez, uma cultura. As canções populares tornam-se um excelente recurso a aplicar nesta metodologia.

aprendizagem. Existem, porém, algumas tentativas em introduzir a música popular portuguesa no ensino instrumental como:

- O livro de partituras para piano intitulado “Piano e Companhia” (2006) e que incorpora a coleção de cadernos pedagógicos do CIFOP/UA. Este livro inclui partituras compostas por professores da Academia de Música do Fundão e teve como representantes da Coordenação de Coleção Teresa Soares e Nilza Costa. Neste livro integram temas originais e temas inspirados nas canções de roda, de trabalho e de embalar de origem popular portuguesa.
- Amaia Eizaguirre publicou um livro de “Canções para os Pequenos Violinistas” (2009) onde procurou criar reportório para a iniciação ao violino (uso de cordas soltas) e onde usou peças populares portuguesas adaptadas e harmonizadas de forma a promover a motivação dos alunos;
- Ricardo Lameiro criou “Peças tradicionais portuguesas para fagotino com acompanhamento de piano” (2010) na dissertação que apresentou à Universidade de Aveiro. Lameiro criou um livro de peças baseadas em músicas tradicionais portuguesas com o propósito de apoiar o ensino do fagotino nas escolas de música em Portugal e fornecer suporte pedagógico para a realização de música em conjunto;
- Manuel Fernandes na tese apresentada à Universidade de Aveiro e intitulada “Criação de arranjos para classes de conjunto instrumentais” (2012) criou material pedagógico baseado em música popular, de forma a colocar os alunos em contato com o seu património e trabalhar simultaneamente aspetos musicais;
- Mariana da Silva na sua dissertação intitulada “A música tradicional portuguesa no ensino vocacional” (2013) e apresentada à Universidade do Minho procurou promover a música tradicional no ensino vocacional, desenvolveu o referencial cultural e patrimonial dos alunos e promoveu atividades que levaram os alunos à audição participada em contexto de sala de aula;
- Ana Cristina Faria Veloso na dissertação que apresentou à Universidade Católica Portuguesa e que se intitula “Nove canções populares portuguesas para violino com acompanhamento de piano - Proposta de uma edição num contexto didático e cultural” (2015) recorreu à música popular como recurso pedagógico

para o repertório do ensino de iniciação do violino, promovendo a música e cultura portuguesa;

Nesta linha de pensamento, mas tendo como objeto de estudo a disciplina de violoncelo, surgiu o meu projeto de investigação. Este centra-se na análise a nível técnico-performativo de um conjunto de peças populares do “Cancioneiro Popular Português” de Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça para construção de um *corpus* de obras de cariz didático para violoncelo, tendo como foco a análise e determinação das componentes da linguagem musical a elas associada.

Estando ciente que as canções populares portuguesas são um contributo para a formação musical porque o seu valor estético e pedagógico permitem a formação global do aluno (Torres 1998, 23), a minha intervenção abrange dois princípios base que se complementam: em primeiro lugar o desenvolvimento musical com recurso a materiais do repertório popular para aquisição de competências performativas no violoncelo; por último, a preservação e a divulgação do património musical da tradição popular portuguesa, através da divulgação de repertório pouco popularizado pelos *mass media*. Este último foi menos realçado no meu trabalho de investigação porque pretendo enaltecer o repertório popular através das suas características musicais, de forma a validar a sua utilização e incorporação nos Programas de Violoncelo. Assim sendo, pretendo destacar esta investigação das que se têm desenvolvido até à data, apostando na análise técnico-performativa de peças populares quando adaptadas para alunos até ao 5.º Grau do ensino vocacional do violoncelo.

Construção do Projeto

A construção deste projeto foi delineada em paralelo com a pesquisa e revisão bibliográfica realizadas sobre a área do conhecimento definida como tema. Nos subcapítulos seguintes será descrito: metodologia adotada, contexto de implementação, elementos práticos que constroem este projeto de investigação, e procedimentos conducentes para a caracterização e seleção do material base e a construção de reportório didático para violoncelo através de recolhas de música popular portuguesa reunidas por Giacometti e Lopes-Graça.

Ao longo da construção e implementação do projeto de investigação foram realizadas reuniões quinzenais com a orientadora científica e reuniões pontuais com o Professor Alberto Restivo. O apoio e orientação incondicional destes professores foi fulcral para a realização deste trabalho de investigação.

Delineação do projeto e metodologia adotada

Este será um estudo descritivo, quase-experimental, sendo o objeto de estudo o reportório popular português. A aplicação deste projeto deu-se junto de três alunos de violoncelo que frequentam a Escola de Artes da Bairrada (EAB)⁷⁹ que frequentam o 3.º, 4.º e 5.º grau do Ensino Básico do instrumento.

Esta investigação estruturou-se em três fases. Uma fase inicial de recolha de informação e revisão bibliográfica de obras de referência no campo da investigação em educação e, mais concretamente sobre o tema em questão. Paralelamente, foi iniciada a recolha e investigação sobre os Programas de Violoncelo nas várias instituições do ensino vocacional da música em Portugal.

A segunda fase no processo de construção deste projeto corresponde à observação das aulas, a fim de identificar as debilidades dos estudantes. Após a observação e identificação de problemas técnico-performativos dos alunos, analisei reportório popular português e adaptei-o às necessidades individuais de cada aluno. Assim, criei materiais didáticos que visam a evolução das diversas competências técnicas, musicais, rítmicas,

⁷⁹ Para mais informações sobre a Escola de Artes da Bairrada e respetivos alunos consultar a segunda parte deste trabalho de investigação referente à Prática de Ensino Supervisionada. Nesta segunda secção é feita uma descrição pormenorizada da instituição e dos alunos de violoncelo que intervieram neste projeto.

auditivas e pessoais. Ou seja, de uma panóplia de peças pré-definidas, usei aquelas que me pareceram mais indicadas para o aluno em questão, tentando estabelecer uma ponte unificadora entre este material didático proposto por mim e o que foi definido pelo Professor Alberto Restivo⁸⁰.

A terceira e última fase corresponde à análise dos resultados do projeto implementado. A minha avaliação crítica do processo com recurso às gravações em áudio ou vídeo das aulas e das apresentações em público foi a base deste processo de avaliação. A opinião do Professor Alberto Restivo e dos alunos intervenientes foi tida em consideração e, desta forma, utilizei as entrevistas como instrumentos de recolha de dados⁸¹. De realçar que analisar a perspetiva dos alunos é fulcral porque estes são o foco do meu estudo. Ouvi-los e perceber como se sentiram a interpretar as peças populares portuguesas e averiguar se perceberam o porquê de as interpretar foram aspetos tidos em conta.

Análise e seleção das peças populares portuguesas

A importância dos Cancioneiros Musicais em Portugal foi um aspeto referido no primeiro capítulo deste trabalho. Deste modo, com base na fundamentação teórica realizada optei por recorrer ao “Cancioneiro Popular Português” de Michel Giacometti e com colaboração de Fernando Lopes-Graça. Dado o escasso tempo para concretização do meu trabalho de investigação optei por fazer uma análise às primeiras cem canções (de um total de duzentas e cinquenta) do “Cancioneiro popular português” (consultar anexo 6.3). A análise das cem canções foi feita com base na tabela que se segue:

⁸⁰ Consultar anexo 6.5 para ver as partituras aplicadas aos alunos de PES.

⁸¹ Consultar anexo 6.6 para observar as quatro entrevistas transcritas.

Título:	Fonte/ Coletor:
Tipo de Canção/Função:	Transcritores musicais:
Data da Recolha:	Local/Origem:
Características Gerais	Tonalidade: Compasso/Métrica: Estrutura/Forma: Indicação metronómica:
Características Melódicas	Âmbito Melódico: ⁸² Intervalos:
Características Rítmicas	Células Rítmicas: Relação Palavra/Música

Tabela 1: Tabela modelo para a análise de canções populares portuguesas.

Após ser feita uma análise de conteúdos musicais gerais e transversais a todas as áreas do ensino da música tive que fazer uma seleção mais pormenorizada. A dificuldade encontrada foi muita pois, como refere Rosa Maria Torres “[q]ualquer canção, por mais simples que seja a sua estrutura melódica ou rítmica, pode servir para trabalhar todos os aspetos [auditivo, melódico e interpretativo]” (Torres 1998, 57). Desta forma, estando ciente que as canções permitem um desenvolvimento melódico, rítmico, auditivo, formal, harmónico, de improvisação, de leitura musical e de memória, bem como o desenvolvimento do sentido estético, intelectual e relacionamento social (Torres 1998, 23-24), optei por fazer uma seleção com base nos meus gostos pessoais. Porém, a escolha foi feita tendo em consideração os seguintes aspetos delineadores:

- As canções devem ser as menos popularizadas, a fim de divulgar reportório que se encontra “esquecido”;
- A seleção deve ser diversificada relativamente aos seguintes aspetos: compassos, tonalidade, células rítmicas e carácter (principais características a que dei destaque);
- As peças devem introduzir elementos musicais incomuns no reportório para o Ensino Básico do instrumento como: alternância de compassos ao longo de uma peça e utilização de modos gregos.

⁸² O âmbito melódico indica a distância entre a tónica da tonalidade e a nota mais aguda da melodia, contudo tive em consideração o âmbito de toda a melodia da peça e se esta tinha uma extensão superior ou inferior à oitava.

Quando fiz a seleção experimentei interpretar no meu violoncelo para que também tivesse em consideração alguns aspetos técnico-performativos como golpes de arco, mudanças de corda e intervalos melódicos que influenciam as posições da mão esquerda (mais à frente irá ser feita uma análise nesse sentido). Toda esta preocupação em fundamentar as minhas escolhas prendeu-se com a vontade de, futuramente, criar um livro didático de canções populares portuguesas. Assim sendo, das cem canções foram selecionadas dez melodias.

CANÇÕES SELECIONADAS	
Dorme, dorme, meu menino	Mata a tira-lira-lira
Nana, nana, meu menino	Era Maio-Moço
Ó, Ó, Menino, Ó	Senhora da Póvoa
Passa, passa, Gabriel	Lá na cidade de Roma
Ó condessa, condessinha	O milho da nossa terra

Tabela 2: Canções selecionadas a partir do "Cancioneiro Popular Português".

Para aplicar didaticamente estas canções ao ensino do violoncelo fiz uma análise musical pormenorizada que refere aspetos técnicos associados à mão esquerda e à mão direita do violoncelista (consultar anexo 6.4). Desta forma, visto o Programa de Violoncelo da Escola de Artes da Bairrada estar demasiado vago no que diz respeito a objetivos a cumprir no 3.º, 4.º e 5.º grau, orientei-me pelas capacidades e debilidades que os alunos de PES apresentaram, pelas informações fornecidas pelo Professor Alberto Restivo e pelos Programas de Violoncelo que recebi das instituições com que contactei. Assim, resolvi colocar as melodias das dez canções nas várias tonalidades e registo que os alunos até ao 5.º grau devem dominar - regra geral até três alterações⁸³ e o âmbito melódico entre Dó 1 e Si 3.

Após a análise didática feita às várias versões pude concluir que a mesma melodia permite trabalhar aspetos distintos, consoante a versão em que se encontra e, muitas vezes, a mesma versão permite desenvolver técnicas diferentes consoante as dedilhações usadas. Esta afirmação foi feita com base na análise que criei e que pode ser consultada nas tabelas do anexo 6.4. A tabela que resolvi incorporar no corpo de texto deste trabalho serve de

⁸³ As três alterações correspondem às seguintes tonalidades maiores: Dó Maior, Sol Maior, Ré Maior, Lá Maior, Fá Maior, Sib Maior e Mib Maior. As tonalidades menores são: Lá Menor, Mi Menor, Si Menor, Fá# Menor, Ré Menor, Sol Menor e Dó Menor.

modelo orientador para o leitor perceber o trabalho de análise que desenvolvi e em que me fundamentei.

Resolvi dividir a tabela “Dorme, dorme, meu menino” para ser mais fácil de compreender quais foram as três fases do processo de análise para cada canção. A primeira tabela, que corresponde à primeira fase, refere aspetos gerais da obra. Estes foram criados com base na primeira tabela de seleção que criei, apresentando informações mais detalhadas como o carácter, contexto em que era usada a canção, letra da canção, exemplo de grupos que a utilizaram e questões técnicas do violoncelo (arcadas, golpes de arco).

Dorme, Dorme, Meu Menino <i>Aspetos gerais</i>
Canção recolhida em Viseu (1969) por M. Giacometti e transcrita por F. Lopes-Graça. Era usada no quotidiano para embalar uma criança, inserindo-se na temática “canção de berço”.
Segundo a indicação metronómica de semínima = 58, podemos observar que é uma canção lenta e calma, o que reflete a tranquilidade que se pretende transmitir ao bebé.
A tonalidade usada no “Cancioneiro Popular Português” é Ré Maior e estão presentes dois compassos distintos ao longo desta pequena peça: 3/4 e 2/4 (um dos motivos que me fez escolher esta canção). A utilização de dois tipos de compasso é pouco usual nas peças para principiantes, mas, do meu ponto de vista, é benéfico porque permite que as crianças consigam compreender e distinguir através da diferença existente numa só peça.
A melodia é constituída por duas frases musicais iguais, contudo com texto diferente. O âmbito melódico vai de 1-3, contudo a nota mais grave da melodia é Si e a mais aguda Fá. Todo o movimento melódico centra-se em torno da tónica Ré e são utilizados maioritariamente graus conjuntos.
Ritmicamente a canção é simples usando somente três células rítmicas: colcheias, semínimas e mínimas. Apresenta uma estrutura formal simples (A B A B), permitindo ao aluno uma rápida memorização e compreensão da peça.
Visto se tratar de uma canção, a letra é uma questão a realçar. Assim, o ritmo na sua relação com o texto é predominantemente silábico, surgindo pequenos melismas nas palavras “Ah” e “Ru”.
Segue-se o texto desta canção que é constituído por uma estrofe:
Dorme, dorme, meu menino, que a tua mãe tem que fazer. <i>Ah, ah! Ru, ru!</i>
Ela tem muito trabalho e tem pouco que comer. <i>Ah, ah! Ru, ru!</i>

O conteúdo da canção indica que é uma mãe a embalar o filho e que precisa que este adormeça porque “ela tem muito trabalho e tem pouco que comer”⁸⁴.

Ao adaptar a partitura desta canção para o violoncelo fiz adaptações às ligaduras de expressão originais para que fossem usadas arcadas lógicas e pedagogicamente mais úteis para os alunos. Assim, foi minha preocupação usar arcadas em que o primeiro tempo de cada compasso fosse tocado do talão para a ponta (numa linguagem corrente é usada a expressão “para baixo”). As arcadas selecionadas permitem que o aluno desenvolva formas de distribuição e economia do arco.

A nível rítmico fiz alterações no compasso 2 e 8 para realçar as sílabas do texto “no” e “lho”. Assim, nesses compassos usei a célula rítmica mínima seguida de uma semínima. Esta alteração permite que o texto e o ritmo da canção se tornem mais lineares, o que facilita as arcadas e entoação.

Segue-se a análise feita às sete tonalidades (natural, com três sustenidos e com três bemóis) e registos (Dó1 a Si3) que os alunos envolvidos no meu projeto de investigação dominam. As dedilhações foram definidas por mim e, por vezes existe mais que uma opção para cada versão. É de referir que, dado o conteúdo musical e extramusical optei por utilizar para a mão direita, em todas as versões, dois golpes de arco: *detaché* e *legato*.

Tabela 3: Aspetos gerais da peça "Dorme, dorme, meu menino".

Depois da abordagem geral segue-se a análise técnica a cada uma das versões. Esta segunda fase foi fundamental porque fiz uma análise a aspetos técnicos e performativos das melodias populares portuguesas quando aplicadas ao violoncelo. Para uma melhor compreensão coloquei apenas um exemplo de uma das análises feitas a uma tonalidade. Para consultar a restante análise desta peça e de todas as que constituem o *corpus* de obras didáticas desenvolvido neste projeto de investigação, pode ser consultado o anexo 6.4. Estas tabelas surgiram a partir da análise feita às partituras que se encontram no mesmo anexo, sendo a consulta destas partituras fulcral para a compreensão dos conteúdos das tabelas de análise técnico-performativa. Assim, segue-se uma tabela com a análise feita à tonalidade de Ré Maior da peça “Dorme, dorme, meu menino” e, de seguida, a respetiva partitura que foi a base para a construção destas afirmações.

⁸⁴ Esta música já foi usada por vários grupos. Aqui deixo os vídeos/áudios que encontrei durante as minhas pesquisas: <https://www.youtube.com/watch?v=FF2EJ0jXsY4>; <https://www.youtube.com/watch?v=MtaGEhnE6z0>; <https://www.youtube.com/watch?v=52vNeHPoxmM>.

Dorme, Dorme, Meu Menino Análise técnico-performativa para o violoncelo		
VERSÃO 1 Ré Maior	Registo agudo	<p>Mão esquerda</p> <p>Existem duas possibilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilização da terceira posição com extensão. 2. Utilização da terceira posição com extensão e da primeira posição. <p>Mão direita</p> <p>A mão direita varia consoante a dedilhação escolhida e, por isso, passo a explicar o que acontece nas duas versões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A terceira posição com extensão recorre à corda Lá é Ré. Ao usar a corda Ré o aluno tem que fazer mudança de corda em <i>legato</i>. 2. Toda a peça pode ser interpretada na corda lá, se a mão esquerda recorrer à primeira posição. Aqui não é usada a mudança de corda.
	Registo grave	<p>Mão esquerda Utilização da primeira posição fechada.</p> <p>Mão direita Utilização da corda Ré em quase toda a peça e da corda Sol nos compassos finais de cada frase. Ao usar a corda Sol é necessário recorrer à mudança de corda em <i>legato</i>.</p>

Tabela 4: Análise técnico-performativa da Versão 1 da peça "Dorme, dorme, meu menino".

VERSÃO 1 Ré Maior (registo agudo)

♩ = 58

Violoncelo

Vc.

7

13

♩ = 58 Ré Maior (registo grave)

Vc.

19

Figura 1: Partitura da Versão 1 da peça "Dorme, dorme, meu menino".

Por fim, segue-se o processo de reflexão. Nesta fase, de acordo com todo o processo de análise já desenvolvido, cheguei a algumas conclusões que se encontram na tabela seguinte.

Dorme, Dorme, Meu Menino <i>Conclusões da análise</i>
<p>Para a seleção de uma tonalidade benéfica para um aluno principiante, optei por ter alguns aspetos em atenção como:</p> <ul style="list-style-type: none">- As cordas utilizadas para interpretar a canção: Na minha opinião, as cordas Sol e Dó acabam por não ser benéficas para o principiante porque obrigam a mão esquerda a exercer maior peso sobre as cordas mais graves do violoncelo. Para tal, é necessário que o aluno primeiro fortaleça os dedos e não toque intensivamente no registo mais grave do instrumento.- A utilização excessiva de extensões na mão esquerda que não permita que esta tenha momentos de relaxamento através da utilização de posições fechadas. <p>Através dos aspetos referidos optei por excluir algumas versões que não iriam ser saudáveis para os alunos com pouca experiência performativa. Desta forma, através destas análises selecionei a tonalidade Ré Maior (registo grave) porque utiliza as cordas intermédias do violoncelo, os golpes de arco <i>detaché</i> e <i>legato</i> e permite desenvolver a mudança de corda em <i>legato</i>. Por mero acaso esta é também a tonalidade usada no “Cancioneiro Popular Português” de M. Giacometti e F. Lopes-Graça.</p>

Tabela 5: Conclusões da análise feita à canção "Dorme, dorme, meu menino".

Como é possível observar, a análise que fiz a esta canção apresenta uma visão didática onde foi da minha preocupação selecionar uma versão confortável para o aluno – evitar cordas mais graves do violoncelo e extensões de forma contínua. Estes aspetos são importantes e devem ser tidos em consideração, principalmente para alunos que têm pouca prática de instrumento. Desta forma, esta análise foi pensada para a criação de um livro didático de partituras que pretendo desenvolver num futuro próximo. Assim, após uma análise técnico-performativa criteriosa das dez melodias populares portuguesas foram utilizadas quatro canções com os alunos que estão a colaborar neste projeto de investigação. Essas quatro canções foram selecionadas de acordo com as dificuldades que os alunos demonstraram no relatório que estavam a desenvolver.

Desenvolvimento composicional

Miguel Samarão está a formar-se na área da composição (frequenta a Licenciatura em Composição na Universidade de Aveiro) e tem o 6.º grau de violoncelo. O facto de conhecer e dominar o violoncelo fez com que o compositor tenha adquirido conhecimento que o permite estar familiarizado com as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem. Desta forma, o percurso académico do Miguel Samarão fez com que me transmitisse segurança e foi um forte motivo para o escolher como colaborador neste trabalho de investigação.

Após a seleção do compositor e das peças populares, enviei para o Miguel Samarão todos os documentos de análise feitos para as dez melodias das canções. Pedi-lhe que as quatro peças que implementaria fossem harmonizadas e não sofressem nenhuma alteração na linha melódica que o aluno iria interpretar. Esta preocupação prende-se pelo facto de ter definido antecipadamente os aspetos técnicos que pretendia desenvolver com cada aluno de Prática de Ensino Supervisionada. As restantes seis peças deixei ao critério e bom gosto do próprio compositor.

Nos arranjos elaborados pelo compositor solicitei uma partitura para o aluno, para o professor e para o acompanhamento de piano. Optei por este tipo de instrumentação pelos seguintes fatores:

- Permite que o professor possa tocar durante as aulas com o aluno;
- Ajuda o aluno a desenvolver o ouvido harmónico e permite que este aprenda a tocar em grupo – controlar afinação, dinâmicas, timbre, carácter, e uso e manipulação do arco.
- Facilita a junção com o piano porque o aluno já tem como referência a linha melódica do professor.

Esta instrumentação facilitou a junção deste pequeno ensemble (dois violoncelos e piano) face aos resultados apresentados pelas composições do Miguel Samarão. A escrita composicional dos arranjos por ele criados apresenta características e sonoridades que não são as convencionais no repertório de violoncelo para os níveis de ensino que integram o meu projeto de investigação. A instrumentação usada tornou estas obras válidas e acessíveis, acabando por educar o aluno para texturas musicais diferentes e inusuais.

Após ter contacto com os arranjos do compositor reparei que estes têm uma preocupação didática, no sentido de se preocupar em colocar elementos composicionais

facilitadores. Em todas as peças aplicadas o compositor colocou uma pequena introdução de piano para o aluno ambientar-se à sonoridade e pulsação da canção. Porém, essa preocupação é visível em aspetos específicos das peças, como por exemplo:

- “Lá na cidade de Roma”: a linha musical escrita para o professor define a pulsação desde o início até ao fim da peça, desta forma a parte escrita para o professor ajuda o aluno a compreender a pulsação face aos movimentos rápidos (ascendentes e descendentes) da parte de piano;
- “Era o Maio-Moço”: A mão esquerda do piano tem colcheias que permite que o aluno tenha durante a peça uma referência relativamente à pulsação;
- “Dorme, dorme meu menino”: A parte do professor é fulcral porque define a pulsação face ao movimento rítmico presente na partitura do aluno e do piano.
- “Ó, ó, menino, ó”: A partitura dos dois violoncelos estão em homorritmia, permitindo que o aluno respeite a pulsação do compasso 2/2. A relação intervalar entre a parte do aluno e do professor baseia-se maioritariamente na utilização de intervalos de 6.^a maior (típico da polifonia da música popular portuguesa) que permitem que o aluno desenvolva o ouvido harmonicamente.

Implementação e resultados

Integrado no Mestrado em Ensino da Música, este projeto investigação teve a sua aplicação prática no presente ano letivo 2015/2016 na Escola de Artes da Bairrada, instituição onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada. O universo de estudo teve como população-alvo os alunos de violoncelo que frequentam a EAB e, desta forma, integram o ensino vocacional da música. A realização da investigação foi previamente aprovada e autorizada pela direção pedagógica da escola, bem como pelos encarregados de educação dos três alunos participantes (consultar anexo 2).

Cada um dos alunos teve uma aula semanal (quarta-feira) com duração de quarenta e cinco minutos⁸⁵ durante o presente ano letivo. Nessas aulas foi trabalhado o reportório que o Professor Alberto Restivo definiu para os alunos e acrescentadas as peças populares portuguesas referentes à investigação que estou a desenvolver. É possível ver a aplicação do reportório popular português ao longo de todas as planificações (consultar anexo 7.2) e relatórios das aulas (consultar anexo 7.3) que estão em anexo.

Como já foi anteriormente referido, as quatro peças populares portuguesas foram escolhidas de acordo com as dificuldades técnico-performativas que os alunos demonstraram em sala de aula. A seleção foi feita de forma consciente e com a preocupação de selecionar uma peça que estivesse na zona de desenvolvimento próximo. Desta forma, irei descrever o porquê da aplicação de cada uma das canções, definir os seus objetivos enquanto obras didáticas e relatar os resultados observados após a sua implementação.

“Lá na cidade de Roma”

A peça “Lá na cidade de Roma” foi aplicada à aluna Filipa Rodrigues que frequenta o 3.º grau de violoncelo. Após ter observado algumas aulas da aluna apercebi-me que esta apresentava dificuldades técnicas que deveriam ser corrigidas. Desta forma, elaborei uma tabela com os aspetos técnicos que achava que deviam ser melhorados.

⁸⁵ Consultar o anexo 4.1 que apresenta o horário do Orientador Cooperante.

Aspectos técnicos a melhorar	
Mão esquerda	Utilizar os dedos da mão esquerda redondos.
	Adaptar a posição do braço esquerdo às diferentes cordas.
	Solidificar o conhecimento sobre as posições entre a 1/2 ^a e a 4. ^a posição.
	Organizar a relação intervalar entre os vários dedos da mão esquerda, em especial na meia-posição e quarta posição.
	Suavizar as mudanças de posição.
	Utilizar <i>vibrato</i> lento – aperfeiçoar o <i>vibrato</i> com o quarto dedo.
Mão direita	Corrigir a posição do braço direito nas diferentes cordas.
	Organizar a posição e os dedos da mão direita quando a aluna segura o arco (retificar especialmente a posição do dedo mindinho).
	Relaxar o pulso e controlar o <i>detaché</i> e <i>legato</i> . Quando é utilizado o <i>legato</i> controlar as mudanças de corda.
	Organizar e gerir as quantidades de arco usadas
Aspectos gerais	Desenvolver o solfejo quando são usadas outras posições como a 1/2. ^a , 2. ^a , 3. ^a e 4. ^a posição.
	Aperfeiçoar a interpretação em compasso 6/8.

Tabela 6: Conclusões das aulas observadas da aluna Filipa Rodrigues.

Estas dificuldades técnicas foram identificadas através do reportório que a aluna interpretou ao longo do presente ano letivo⁸⁶. Após estas conclusões resolvi selecionar uma das dez peças que permitisse desenvolver os aspectos técnicos acima mencionados.

A peça selecionada para a aluna Filipa foi “Lá na cidade de Roma”⁸⁷ porque permite corrigir alguns dos problemas técnicos que esta apresentou ao longo das aulas e que foram identificados por mim e pelo Professor Alberto Restivo. Assim, os objetivos específicos que esta peça permite desenvolver são os seguintes:

⁸⁶ O reportório que a aluna preparou e os respetivos objetivos específicos podem ser consultados no anexo 7.1.

⁸⁷ Para consultar a partitura ver o anexo 6.5.

“Lá na cidade de Roma”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o compasso 6/8, a pulsação e a anacruse usada nesta peça; ▪ Desenvolver na mão direita a utilização de <i>staccato</i> na mesma direção do arco e respectivas mudanças de corda; ▪ Controlar a posição do arco nas quatro cordas do violoncelo; ▪ Solidificar a 1/2.^a, 1.^a, 3.^a e 4.^a posição; ▪ Memorizar e compreender auditiva e fisicamente a quarta posição; ▪ Controlar a posição do cotovelo esquerdo nas diferentes cordas; ▪ Solidificar a mão esquerda através da utilização de dedilhações corretas e, em especial, dedos organizados na corda.

Tabela 7: Objetivos específicos da peça "Lá na cidade de Roma".

Para além de esta peça permitir corrigir aspetos técnicos que são usados de forma mais intensa no repertório que foi preparando simultaneamente, esta peça também permitiu introduzir novo conhecimento porque fez com que a aluna introduzisse o *staccato* na mesma direção do arco e respectivas mudanças de corda.

Em suma, posso concluir que a minha principal preocupação foi enquadrar esta peça no mesmo processo de desenvolvimento definido pelo Professor Alberto Restivo e, desta forma, preocupei-me em compreender os objetivos didáticos que o outro repertório que a aluna estava a preparar lhe oferecia. Em última instância observei o Programa de Violoncelo da instituição que, mesmo sendo vago, oferece algumas linhas orientadoras (consultar anexo 4.3). A opinião do Professor Alberto Restivo foi tida em conta e seguida de forma fiel e, desta forma, a seleção das peças passou por uma fase de validação por parte do docente da disciplina.

Todo o processo de implementação da canção pode ser observado nas várias planificações e relatórios de aula da aluna Filipa Rodrigues (consultar anexo 7.2 e 7.3). Porém, irei descrever de forma sucinta o processo de implementação desta canção que decorreu desde o final do mês de janeiro até ao mês de maio de 2016.

Na primeira aplicação desta peça houve a preocupação de perceber se a aluna gostou ou não de aprender esta nova música. A motivação da aluna foi tida em consideração e, desta forma, preocupei-me em saber a sua opinião⁸⁸. Esta mostrou-se interessada e, por isso, foram-lhe explicados os objetivos da sua aplicação. Após a Filipa ouvir e demonstrar a sua opinião passou-se para a leitura da peça que, numa primeira fase, foram analisados os aspetos gerais da peça (compasso, tonalidade, células rítmicas, dedilhações) e, por fim, interpretada. Nesta primeira fase de leitura criei o seguinte exercício de preparação:



Figura 2: Exercício de preparação (a) da peça "Lá na cidade de Roma".

O exercício de preparação apresentado na imagem anterior somente recorre à subdivisão das semínimas para colcheias se for comparado com a versão original. Este exercício simples permite que a aluna compreenda melhor o compasso 6/8 e a respetiva pulsação. Assim, a aprendizagem da peça começou por esta partitura e desenvolveu-se com base nos seguintes passos:

1. Tocou em *pizzicato* e entoou simultaneamente para que assimilasse as notas e relações intervalares – utilizou as dedilhações sugeridas na parte superior da pauta;
2. Após a fase anterior estar fluída, introduziu o arco em *detaché*;
3. A aluna adaptou o conhecimento adquirido nas duas fases anteriores e introduziu a dedilhação que se encontra na parte inferior da pauta. Esta dedilhação introduziu a quarta posição e o *pizzicato* foi fulcral para a correção da mão esquerda nos seguintes aspetos: dedos redondos, relação intervalar entre os dedos e posição do braço nas cordas Ré e Sol.

⁸⁸ Para mais informações detalhadas consultar no anexo 7.2 a planificação de aula n.º 3 que corresponde ao dia 27 de janeiro de 2016.

Este processo foi igualmente aplicado para a mesma melodia numa oitava inferior. Esta oitava foi introduzida porque a aluna tinha dificuldade em definir os intervalos entre os dedos na meia-posição. A figura que se segue mostra a melodia num registo mais grave:



Figura 3: Exercício de preparação (b) da peça "Lá na cidade de Roma".

Com estes exercícios a aluna aprimorou o solfejo e entoação, assimilou o compasso 6/8 e corrigiu aspetos técnicos intrinsecamente ligados à postura do braço esquerdo e braço direito.

Após a aluna dominar de forma fluída os exercícios preparatórios, foi introduzida a versão original da peça:



Figura 4: Partitura da aluna da peça "Lá na cidade de Roma".

Por fim, veio o processo de embelezamento da música e trabalhou-se o fraseado musical através da introdução do *vibrato* e das dinâmicas.

Durante a aplicação desta canção a aluna demonstrou muito interesse durante o segundo período letivo, porém no período seguinte andava pouco interessada no violoncelo e começou a não estudar o repertório definido para a audição e prova de final de ano (inclusive esta peça).

Ao longo destes meses de trabalho a peça “Lá na cidade de Roma” não foi trabalhada semanalmente, mas constantemente era aplicada e trabalhada em sala de aula. Os resultados da sua implementação foram positivos porque alguns aspetos sofreram melhorias como:

- A compreensão do compasso 6/8 e entoação na 1/2^a e 4.^a posição;
- A posição do braço esquerdo nas quatro cordas do violoncelo;
- O *vibrato* lento e com o respetivo dedo mindinho.

Porém, surgiram alguns aspetos que não melhoraram de forma tão imediata como a posição do arco e respetivo braço direito nas diferentes cordas do violoncelo e a afinação do braço direito. Para solucionar a posição do braço direito introduzi o exercício n.º 20 do Método de L. Marderovkyj⁸⁹ que permitiu que a aluna controlasse o arco e braço direito enquanto fazia o exercício em cordas soltas - relaxar o pulso, organizar a posição e dos dedos da mão direita no arco e controlar o *detaché*. Relativamente à afinação os exercícios de entoação foram os usados, todavia a falta de estudo durante o terceiro período letivo fez com que desafinasse com maior frequência.

Estas observações foram feitas com base nas planificações e relatórios de aula que contêm uma parte de reflexão feita ao longo das aulas e processo de evolução da aluna. Desta forma, a leitura dessa informação torna-se fulcral para a compreensão pormenorizada de todo o processo de implementação e respetivas conclusões.

“Era o Maio-Moço”

A peça “Era o Maio-Moço” foi aplicada à aluna Filipa Rodrigues que frequenta o 3.º grau de violoncelo. Esta foi a segunda peça aplicada a esta aluna e teve como objetivo desenvolver outros aspetos técnicos que a peça “Lá na cidade de Roma” não permitiu aprimorar. Assim, com esta peça pretende-se trabalhar os seguintes aspetos técnicos:

⁸⁹ Consultar a planificação de aula n.º 5 da aluna Filipa Rodrigues para compreender os objetivos específicos deste exercício.

Aspetos técnicos a melhorar na peça “Era o Maio-Moço”	
Mão esquerda	Utilizar os dedos da mão esquerda redondos.
	Solidificar o conhecimento sobre as posições entre a 1/2 ^a e a 4. ^a posição.
	Suavizar as mudanças de posição.
Mão direita	Organizar a posição e dos dedos da mão direita quando a aluna segura o arco (retificar especialmente a posição do dedo mindinho).
	Relaxar o pulso e controlar o <i>detaché</i> e <i>legato</i> . Quando é utilizado o <i>legato</i> controlar as mudanças de corda.
	Organizar e gerir as quantidades de arco usadas.
Aspetos gerais	Desenvolver o solfejo quando são usadas outras posições como a 1/2. ^a , 2. ^a , 3. ^a e 4. ^a posição.

Tabela 8: Conclusões das aulas observadas da aluna Filipa Rodrigues e definição dos aspetos a melhorar na peça "Era o Maio-Moço".

A Filipa interpretou duas peças populares portuguesas porque foi capaz de preparar o reportório com alguma rapidez e porque o Professor Alberto Restivo demonstrou interesse em aplicar outra canção que focasse questões técnicas distintas. Assim, os objetivos específicos que a peça “Era o Maio-Moço” se propôs a cumprir foram os seguintes:

“Era o Maio-Moço”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender compasso familiar 4/4 e entrada em anacruse; ▪ Desenvolver na mão direita a utilização de <i>detaché</i> e <i>legato</i>; ▪ Gerir as quantidades de arco e peso exercido sobre o mesmo; ▪ Recorrer ao movimento de pulso nas mudanças de corda entre duas cordas e com pequena duração (exemplo compasso 4); ▪ Aperfeiçoar a primeira posição com extensão para trás, bem como recorrer à 2.^a, 3.^a e 4.^a para interpretar a mesma melodia; ▪ Manter os dedos da mão esquerda redondos.

Tabela 9: Objetivos específicos da peça "Era o Maio-Moço".

A implementação desta peça, mais uma vez, foi autorizada e validada pelo Professor Alberto Restivo. Todo o processo de implementação da canção pode ser observado nas várias planificações e relatórios de aula da aluna Filipa Rodrigues (consultar anexo 7.2 e 7.3). Porém, irei descrever de forma sucinta o processo de implementação desta canção que decorreu desde o mês de março até ao mês de maio de 2016.

O processo de leitura da peça começou de forma simplificada onde foi utilizada a dedilhação superior. Esta dedilhação trabalhou aspetos técnicos na mão esquerda que a aluna não tinha dificuldades, porém permitiu aperfeiçoar a mudança de corda em *legato*. Em contrapartida, a dedilhação inferior à pauta fez com que o grau de dificuldade aumentasse para a mão esquerda devido à utilização de várias posições e diminuísse para a mão direita devido à redução de mudanças de corda. A utilização de ambas as dedilhações permitiu o aperfeiçoamento técnico de aspetos diferentes através da mesma melodia. Estas afirmações são possíveis de visualizar na figura que se segue com as respetivas dedilhações.



Figura 5: Partitura da aluna da peça "Era o Maio-Moço".

A implementação desta peça foi acolhida com entusiasmo por parte da aluna porque ficou motivada por ter uma nova peça para tocar. Contudo, a aluna começou a não estudar e essa falta de estudo foi notória porque não dominava as dedilhações nem as arcadas. Apesar de a peça “Era o Maio-Moço” não ser trabalhada semanalmente, esta peça foi vista com alguma regularidade.

Os resultados da implementação desta peça foram positivos porque alguns aspetos sofreram melhorias como:

- A destreza da mão esquerda face à utilização de várias posições;

- A utilização de mudanças de posição feitas de forma suave;
- As mudanças de corda em *legato*;
- A organização e gestão das quantidades de arco.

Porém, surgiram alguns aspetos que não melhoraram de forma tão imediata como a posição do dedo mindinho da mão direita quando a aluna segura o arco e a utilização de dedos redondos e afinação da mão esquerda. Para solucionar a posição do braço direito foram feitos exercícios em cordas soltas e interpretado o repertório muito lentamente para que a aluna controlasse esses aspetos técnicos. Relativamente à afinação e dedos redondos na mão esquerda foi utilizada a entoação e tocaram-se escalas com o objetivo de controlar os dedos da mão esquerda.

Estas observações foram feitas com base nas planificações e relatórios de aula que contêm uma parte de reflexão feita ao longo das aulas e processo de evolução da aluna. Desta forma, a leitura dessa informação torna-se fulcral para a compreensão pormenorizada de todo o processo de implementação e respetivas conclusões ao longo do processo.

“Dorme, dorme, meu menino”

A peça “Dorme, dorme, meu menino” foi aplicada ao aluno João Ferreira que frequenta o 4.º grau de violoncelo. Após ter observado algumas aulas do aluno defini um conjunto de parâmetros que deviam ser melhorados e, desta forma, criei a tabela que se segue.

Aspetos técnicos a melhorar	
Mão esquerda	Extensão para a frente (corrigir a posição do polegar).
	Ajustar o braço esquerdo para cada uma das quatro cordas.
	Dedos da mão esquerda redondos, inclusive o dedo mindinho.
	Utilizar <i>vibrato</i> lento – aperfeiçoar o <i>vibrato</i> com o dedo mindinho.
Mão direita	Controlar a mão direita para não se afastar do talão.
	Organizar e gerir as quantidades de arco usadas.
	Aperfeiçoar as mudanças de corda em <i>legato</i> .

Tabela 10: Observações resultantes das aulas assistidas do aluno João Ferreira.

Estas dificuldades técnicas foram identificadas através do reportório que o aluno interpretou no primeiro e segundo período do presente ano letivo⁹⁰. Porém, o aspeto a que dei prioridade para solucionar foi a forma como aluno executava a extensão para a frente. Dei primazia a esta questão técnica porque foi encontrada em grande parte do reportório preparado pelo aluno como: Escala de Ré Maior, Escala de Lá Maior, Estudo N.º 35 de Dotzauer, Bourrée de Handel e nos dois primeiros andamentos da Sonata N.º 2 em Mi Menor de B. Marcello. Na minha opinião, esta dificuldade técnica básica teve que ser corrigida para que se evitassem lesões de saúde. Essas lesões poderiam surgir porque o aluno sempre que fazia extensão para a frente não ajustava o polegar e, desta forma, criava demasiada tensão na mão esquerda.

Após estas conclusões resolvi seleccionar uma das dez peças analisadas que permitisse corrigir a forma como é utilizada a extensão para a frente, bem como os aspetos técnicos acima mencionados. Desta forma propus ao docente da disciplina a implementação da canção “Dorme, dorme, meu menino” na tonalidade de Ré Maior e a utilizar as duas opções de execução – registo grave e registo agudo⁹¹. O registo grave ao ser mais acessível para a mão esquerda permitiu que o aluno depositasse maior atenção na alternância de compassos e na mão direita (mudança de corda em *legato* e distribuição do arco). O registo agudo, após o aluno ter assimilado e dominado o registo grave, introduziu a extensão para a frente.

A peça “Dorme, dorme, meu menino”⁹² veio combater algumas das dificuldades apresentadas pelo aluno João. Assim, os objetivos específicos que esta peça permite desenvolver são os seguintes:

⁹⁰ O reportório que o aluno preparou e os respetivos objetivos específicos podem ser consultados no anexo 7.1.

⁹¹ A análise desta canção pode ser consultada no anexo 6.4.

⁹² Para mais informações sobre a peça consultar o anexo 6.4.

“Dorme, dorme, meu menino”	
▪	Compreender a alternância entre os compassos 3/4 e 2/4;
▪	Desenvolver na mão direita a utilização do <i>legato</i> ;
▪	Controlar a mudança de corda em <i>legato</i> ;
▪	Solidificar a extensão para a frente;
▪	Controlar a postura de cada dedo da mão esquerda quando se recorre à extensão, em especial o polegar;
▪	Solidificar a mão esquerda através da utilização de dedos redondos e organizados na corda.

Tabela 11: Objetivos específicos da peça "Dorme, dorme, meu menino".

Para além de esta peça ter permitido corrigir os aspetos técnicos referidos, também introduziu a alternância entre os compassos 3/4 e 2/4. Estes novos conhecimentos são pouco habituais no repertório dos primeiros anos de aprendizagem do violoncelo e, na minha opinião, permitem que o aluno desenvolva competências cognitivas importantes para o seu futuro. Toda esta afirmação falo com base na minha experiência enquanto estudante do ensino vocacional da música porque quando surgiu pela primeira vez alternância de compassos em orquestra tive muitas dificuldades em compreender e tocar o repertório. Penso que este aspeto musical pode ser implementado desde muito cedo para que o aluno fique familiarizado e se desenvolva, ainda mais, cognitivamente. Ou seja, educar para a alternância de compassos através de mudanças simples é o início de um processo que resulta numa preparação sólida para um futuro de sucesso.

Em suma, a minha principal preocupação foi enquadrar esta peça no mesmo processo de desenvolvimento definido pelo Professor Alberto Restivo e, desta forma, preocupei-me em compreender os objetivos didáticos que o outro repertório que o aluno estava a preparar lhe oferecia. Em última instância observei o Programa de Violoncelo da instituição que, mesmo sendo vago, oferece algumas linhas orientadoras (consultar anexo 4.3). A opinião do Professor Alberto Restivo foi tida em conta e seguida de forma fiel e, desta forma, a seleção da peça passou por uma fase de validação por parte do docente da disciplina.

Todo o processo de implementação da canção pode ser observado nas várias planificações e relatórios de aula do aluno João Ferreira (consultar anexo 7.2 e 7.3). Porém,

irei descrever de forma sucinta o desenvolvimento da implementação desta canção que decorreu desde os meses de abril e maio de 2016.

A primeira aplicação desta peça foi feita de forma imprevista, como é possível observar no relatório de aula n.º 1⁹³ (consultar anexo 7.3). A pedido do professor foi feita a leitura de uma das peças portuguesas e, no momento em que me solicitou, resolvi escolher uma em que estivesse presente a extensão para a frente. A partitura pela qual o aluno tocou foi a seguinte:

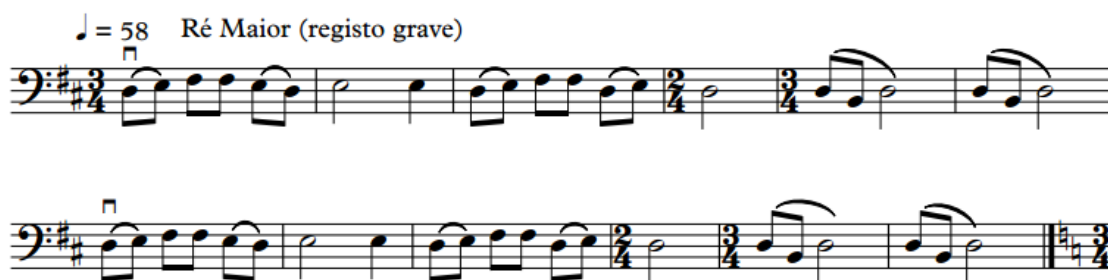


Figura 6: "Dorme, dorme, meu menino" em Ré Maior e no registo grave.

E, de seguida, tocou a peça em Ré Maior no registo agudo, respeitando as seguintes dedilhações:



Figura 7: "Dorme, dorme, meu menino" em Ré Maior e no registo agudo.

Como a análise das canções tinha sido feita previamente, foi fácil optar por uma das peças porque alguns dos problemas técnicos do aluno foram rapidamente identificados. Porém, as peças foram levadas para sala de aula para que o Professor Alberto Restivo as ficasse a conhecer e as pudesse analisar. Na primeira vez que o aluno contactou com esta peça com alternância de compassos a sua concentração estava centrada nos compassos e foi difícil compreender como se lia a música. Relativamente às questões técnicas do violoncelo, foi possível observar que a extensão para a frente apresentava os mesmos

⁹³ O relatório n.º 1 corresponde à aula assistida do dia 6 de janeiro de 2016.

problemas observados durante as aulas. Assim, esta experiência imprevisível permitiu-me perceber que teria que arranjar uma solução para que o aluno compreendesse a alternância entre os compassos 3/4 e 2/4.

Após dois meses comecei a aplicar esta canção ao aluno e a introduzi-la nas minhas planificações. A solução que encontrei para resolver o problema de alternância de compassos foi omitir estes e, por isso, entreguei ao aluno a seguinte partitura:



Figura 8: "Dorme, dorme, meu menino" com omissão de compassos.

A primeira vez que o aluno tocou por esta partitura respeitou todos os tempos e compassos porque o aluno somente prestou atenção ao valor de cada figura notacional. Porém, foram identificados outros problemas técnicos a aprimorar: algumas desafinações devido à incorreta posição em extensão, má gestão das quantidades de arco e mudanças de corda em *legato* mal conseguidas. Ao longo das aulas foram-se corrigindo os problemas técnicos através de explicações verbais, da demonstração no violoncelo, do uso da repetição e comparando estas problemáticas técnico-performativas com o restante repertório.

Após o aluno ter compreendido e evoluído na execução desta peça foi-lhe pedido que completasse a partitura. Para meu espanto o aluno afirmou consecutivamente que a partitura estava totalmente preenchida e que se poderia acrescentar as dinâmicas, não se apercebendo da ausência de compassos. Conversei com o aluno e pedi-lhe que comparasse a partitura da peça com a do Estudo N.º 35 que estava a tocar e que fizesse uma análise e

descobrisse as diferenças. Após uma longa conversa, o aluno chegou à conclusão que não existia indicação de compassos e que estes variavam entre três ou dois tempos por compasso. O aluno acabou por preencher a partitura, como se constata na imagem que se segue:

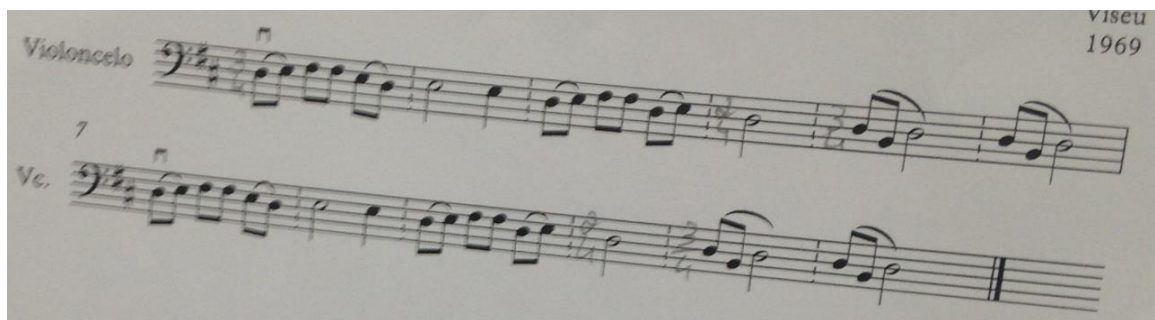


Figura 9: Fotografia da partitura com indicação de compassos que o próprio aluno preencheu.

Por fim, veio o processo de embelezamento da música e trabalhou-se o fraseado musical, introduziu-se dinâmicas e aperfeiçoou-se o *vibrato* em todas as notas longas. Para tal, foi dada ao aluno a partitura final com os respetivos compassos de pausa, dinâmicas e registos.

♩ = 58

Violoncelo

6

Vc.

11

Vc.

15

Vc.

p *mf* *p* *mf*

p *mf* *p* *mf*

Figura 10: Partitura pela qual o aluno tocou na audição de final de ano.

Ao longo destes meses de trabalho, a peça “Dorme, dorme, meu menino” não foi trabalhada semanalmente, mas constantemente era aplicada e trabalhada em sala de aula. Os resultados da sua implementação foram positivos porque todos os problemas técnicos identificados na tabela n.º 10 sofreram melhorias. A extensão para a frente foi o que mais

melhorou porque o *vibrato* facilitou a correção do polegar da mão esquerda, ou seja, ao introduzir o *vibrato* o aluno teve necessidade de encontrar uma posição confortável e que lhe permitisse ter amplitude para vibrar e, desta forma, teve que adaptar o polegar à posição de extensão.

Todas as observações sobre a peça “Dorme, dorme, meu menino” foram feitas com base nas planificações e relatórios de aula. Estes documentos contêm uma parte de análise e reflexão feita ao longo das aulas e do processo de evolução do aluno, por isso, a sua leitura torna-se fundamental para a compreensão pormenorizada de todo o processo de implementação das canções que constituem o meu projeto de investigação.

“Ó, ó, menino, ó”

A peça “Ó, ó, menino, ó” foi aplicada à aluna Diana Pinhal que frequenta o 5.º grau de violoncelo. Devido aos problemas de saúde que passou a vontade de tocar violoncelo e a energia com que o fazia era sempre muito reduzida. Assim, identificar e definir um conjunto de parâmetros técnico-performativos que a aluna devia melhorar foi uma tarefa árdua. A utilização de pouco volume sonoro, pouca convicção e falta de estudo deixaram-me na dúvida relativamente ao que esta era capaz de fazer. Assim, após várias aulas a observar a aluna identifiquei os seguintes aspetos a melhorar:

Aspetos técnicos a melhorar	
Mão esquerda	Retificar a 5.ª posição e controlar a posição do braço esquerdo quando são usadas posições da mão esquerda acima da 4.ª posição.
	Corrigir os dedos da mão esquerda e coloca-los redondos e não deitados.
	Organizar os dedos da mão esquerda e evitar movimentos desnecessários (evitar que o indicador fique constantemente levantado).
	Controlar a afinação e espaço entre os dedos da mão esquerda – tendência em manter o dedo médio muito próximo do anelar.
	Utilizar <i>vibrato</i> lento – aperfeiçoar o <i>vibrato</i> com o dedo mindinho.
Mão direita	Melhorar a qualidade do som.
	Aperfeiçoar as mudanças de corda em <i>legato</i> .

Tabela 12: Aspetos técnicos que a aluna Diana Pinhal deve melhorar.

Dadas as condições de saúde da aluna esta peça veio auxiliar a preparação do restante repertório e, por isso, as dificuldades técnicas identificadas surgiram com base na observação que foi feita à aluna e ao repertório que interpretou durante o presente ano letivo⁹⁴. Como o Estudo N.º 35 de Dotzauer era o menos estudado resolvi definir uma peça que incluísse questões técnicas semelhantes a essa obra, de forma a corrigir, através de uma peça curta, aspetos a utilizar nesse estudo. Assim, procurei uma peça que:

- Organizasse os dedos da mão esquerda e os mantivesse em bloco, ou seja, com isto quero dizer que, por exemplo, quando a aluna tocava com o dedo mindinho os restantes dedos deviam estar organizados e a aflorar a respetiva corda;
- Definisse e solidificasse a relação intervalar entre os dedos na 5.^a posição;
- Utilizasse mudanças de posição com notas de referência, ou seja, em que a nota para a qual a mudança de posição nos leva é uma nota que ainda permanece na nossa memória auditiva (tocada pouco antes de ser feita a mudança de posição);
- Empregasse o *legato*;
- Apresentasse um andamento lento para que a aluna controlasse a qualidade e volume do som produzido.

Após estas conclusões resolvi seleccionar a peça “Ó, ó, menino, ó”⁹⁵, para a qual defini os seguintes objetivos específicos:

“Ó, ó, menino, ó”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o compasso 2/2 e respetiva pulsação; ▪ Introduzir auditiva e notacionalmente o modo dórico; ▪ Desenvolver na mão direita a utilização do <i>legato</i> e respetivas mudanças de corda; ▪ Solidificar a 1.^a, 3.^a, 4.^a e 5.^a posição; ▪ Aperfeiçoar o <i>vibrato</i>; ▪ Memorizar e compreender auditiva e fisicamente a 5.^a posição e respetivas mudanças de posição; ▪ Colocar os dedos da mão esquerda redondos e em bloco.

Tabela 13: Objetivos específicos da peça "Ó, ó, menino, ó".

⁹⁴ O repertório que o aluno preparou e os respetivos objetivos específicos podem ser consultados no anexo 7.1.

⁹⁵ A análise desta canção pode ser consultada no anexo 6.4.

Para além desta peça ter permitido corrigir os aspetos técnicos referidos e ter ajudado significativamente na preparação do Estudo N.º 35 de Dotzauer, “Ó, ó, menino, ó” também permitiu melhorias no restante reportório que a aluna estava a trabalhar. Essas melhorias refletiram-se nas seguintes obras:

- “La Cinquantaine” de Gabriel-Marie: a aluna compreendeu melhor o compasso 2/2 que era usado nesta peça popular portuguesa;
- 1º e 3º andamento da Sonata N.º 2 em Mi Menor de B. Marcello: permitiu uma melhoria na forma como a aluna controlou o som e o *vibrato*;
- 2º andamento da Sonata n.º 2 em Mi Menor de B. Marcello: aperfeiçoou a afinação e posição do braço esquerdo quando executava a 5.ª posição.

Desta forma, posso concluir que a minha principal preocupação foi enquadrar esta peça no programa definido pelo Professor Alberto Restivo e, desta forma, foi minha preocupação criar um recurso didático que a auxiliasse no restante reportório que a aluna preparou para o recital final.

Todo o processo de implementação da canção pode ser observado nas várias planificações e relatórios de aula da aluna Diana Pinhal (consultar anexo 7.2 e 7.3). Porém, irei descrever de forma sucinta o desenvolvimento da implementação desta canção que decorreu durante os meses de abril e maio.

Como é possível observar na imagem que se segue, a partitura a que a aluna teve acesso ofereceu-lhe duas possibilidades de dedilhações.



Figura 11: Partitura da aluna da peça "Ó, ó, menino, ó".

A dedilhação que se encontra na parte superior da pauta é a mais acessível e foi a utilizada na primeira leitura, a fim de esta se adaptar à sonoridade, ao modo dórico, ritmo e compasso. Após esta tocar com a dedilhação mais acessível introduziu a mais avançada, que corresponde à que se encontra na parte inferior da pauta.

Ao longo destes dois meses de trabalho a peça “Ó, ó, menino, ó” foi trabalhada regularmente em sala de aula. Os resultados da sua implementação foram positivos porque todos os problemas técnicos identificados na tabela n.º 12 sofreram melhorias e reforçaram a qualidade do restante reportório. A 5.ª posição e respetiva posição do braço esquerdo foram os aspetos problemáticos mais difíceis de corrigir, contudo na audição de final de ano esses aspetos foram feitos corretamente.

Todas as observações sobre a peça “Ó, ó, menino, ó” tiveram como base de fundamentação as planificações e relatórios de aula. Estes documentos contêm uma parte de análise e reflexão feita ao longo das aulas e do processo de evolução da aluna, por isso, a sua leitura torna-se fundamental para a compreensão pormenorizada de todo o processo de implementação das canções que constituem o meu projeto de investigação.

Considerações Finais

A leitura e a pesquisa sobre a utilização da música popular portuguesa no ensino vocacional do instrumento foram o ponto de partida do presente estudo e, por isso, procurei saber os trabalhos desenvolvidos em torno desta temática. Ao deparar-me com pouco material de investigação nesta área optei por fazer um levantamento de Programas de Violoncelo de várias instituições do país e, a partir daí, compreender de que forma era utilizado o repertório popular português. As conclusões a que cheguei foram as inicialmente previstas, pois os programas das disciplinas de violoncelo que analisei não referem repertório de origem popular portuguesa. Como acreditava que a utilização desse repertório podia ser benéfica para os alunos de violoncelo resolvi desenvolver o meu projeto de investigação.

Após a leitura de vária bibliografia redigi a fundamentação teórica deste trabalho que enquadra o leitor na temática e permite que este conheça a documentação musical de cariz rural existente. Desta forma, ao deparar-me com uma grande variedade de cancioneiros musicais optei por ser metódica e utilizar somente o “Cancioneiro Popular Português” de Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça. A utilização deste cancioneiro prendeu-se com o impacto destas duas personalidades no panorama musical português e por conter uma variedade de trabalhos desenvolvidos por diversos coletores da época.

Alargando as minhas pesquisas resolvi instruir-me sobre os trabalhos que unem a música popular ao ensino da música. Nesta área de investigação surgem os conceituados métodos de Kodály, Dalcroze, Orff e Suzuki que recorrem à música popular como estratégia de ensino-aprendizagem. Em Portugal também se desenvolveram estudos ligados a estes métodos e à música popular portuguesa, mais concretamente na área da Educação Musical/Formação Musical. No ensino vocacional, o interesse pela música popular portuguesa tem sido investigado por alguns autores, contudo ainda é uma área pouco explorada. Desta forma, o trabalho de investigação que desenvolvi propôs-se a contribuir para esta temática e área de investigação.

Durante o processo de implementação das peças populares portuguesas procurei dialogar com o Orientador Cooperante e selecionar as canções de acordo com as características individuais dos alunos e as metas pedagógicas pretendidas pelo docente. Todo o processo de seleção e implementação foi feito de forma cuidada, objetiva e

consciente. Cada passo dado nesta investigação levou-me a responder às seguintes questões de investigação que apresento na introdução deste trabalho e que passo a citar: As peças populares portuguesas trouxeram benefícios cognitivos, técnico-performativos, emocionais e motivacionais para os alunos de violoncelo?; Permitiu o repertório popular português a concretização de objetivos estipulados pelos programas de ensino do instrumento - violoncelo – ao nível do ensino básico?; Será repertório indicado para este nível de ensino e faixa etária correspondente?; e São obras úteis para integrar os programas de ensino básico de instrumento? Desta forma, recorri às gravações feitas em sala de aula e na audição, a entrevistas e às observações que fiz ao longo das aulas para construir as considerações finais deste trabalho. Assim sendo, irei responder a cada questão acima mencionada.

1. As peças populares portuguesas trouxeram benefícios cognitivos, técnico-performativos, emocionais e motivacionais para os alunos de violoncelo?

A utilização destas peças permitiu que os alunos que participaram neste projeto de investigação tivessem benefícios a vários níveis. Para melhor compreender de que forma é que o repertório popular português ajudou os alunos irei falar de cada peça implementada e dos resultados inerentes à sua aplicação, respeitando a opinião referida pelo docente e pelos alunos nas entrevistas realizadas.

A aluna Filipa Rodrigues interpretou as peças populares portuguesas “Lá na cidade de Roma” e “Era o Maio-Moço”. Após identificadas as dificuldades técnico-performativas da aluna selecionaram-se estas peças como recurso didático para corrigir aspetos técnicos (braço esquerdo e braço direito) e aspetos cognitivos ligados à compreensão desses aspetos técnicos identificados. As melhorias associadas a estas peças refletiram-se nos seguintes aspetos técnicos: correta posição do braço esquerdo nas quatro cordas do violoncelo, utilização de *vibrato* lento (inclusive com o dedo mindinho), destreza na 1/2.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a posição, utilização de mudanças de posição controladas e suaves, aperfeiçoamento das mudanças de corda em *legato* e controlo de diferentes quantidades de arco. Inicialmente a aluna tinha mecanizado o movimento muscular, mas o conhecimento cognitivo não estava associado ao movimento corporal que fazia. A preocupação em fazer com que a aluna compreendesse cognitivamente o que estava a tocar levou o Professor Alberto Restivo a salientar que acha “fundamental na aprendizagem de um aluno que ele compreenda tudo o

que está a fazer para poder controlar melhor o som que está a produzir e autorregular o estudo individual” (Restivo 2016)⁹⁶. Deste modo, houve uma preocupação em fazer com que a aluna compreendesse o compasso 6/8 e a entoação nas diferentes posições utilizadas na mão esquerda.

O aluno João Ferreira interpretou a peça “Dorme, dorme, meu menino”. A aprendizagem desta peça fez com que o aluno melhorasse os seguintes aspetos técnicos: correta extensão para a frente (polegar deve acompanhar o dedo médio), dedos da mão esquerda redondos (inclusive o dedo mindinho), braço esquerdo adaptado às diferentes cordas do violoncelo, *vibrato* lento, gestão e organização das quantidades de arco usadas e mudanças de corda em *legato*. Contudo, a extensão para a frente foi o aspeto técnico que teve mais melhorias porque o *vibrato* facilitou a correção do polegar da mão esquerda, ou seja, ao introduzir o *vibrato* o aluno teve necessidade de encontrar uma posição confortável e que lhe permitisse ter amplitude para vibrar e, desta forma, teve que adaptar o polegar à posição de extensão. A nível cognitivo o aluno teve que compreender física e auditivamente os aspetos técnicos referidos e adaptar-se à alternância entre os compassos 2/4 e 3/4 na mesma peça musical. Esta peça torna-se mais rica porque, como refere o Professor Alberto Restivo, a alternância de compassos é uma característica musical incomum no repertório do ensino básico para violoncelo e acaba por tornar-se “repertório muito útil para o desenvolvimento de competências cognitivas e técnicas” (Restivo 2016). Ou seja, cognitivamente obriga a desenvolver a concentração e correta compreensão dos compassos usados e tecnicamente proporciona irregularidade de arco (direções do arco menos comuns).

A aluna Diana Pinhal interpretou a peça “Ó, ó, menino, ó”. Os aspetos técnicos associados a esta canção e que tiveram melhorias consideráveis foram os seguintes: utilização da 5.^a posição e correta posição do braço esquerdo e distância entre os dedos, correta mudança de posição para a 5.^a posição, utilização de *vibrato* lento e controlado, aumento do volume de som e aperfeiçoamento das mudanças de corda em *legato*. A mudança para a 5.^a posição e respetiva posição do braço e mão esquerda foi o aspeto técnico que mais melhorias teve, porém só foi notório na fase final correspondente à semana da audição das peças populares portuguesas. A nível cognitivo, a aluna melhorou a compreensão dessas dificuldades técnicas identificadas e aprendeu o modo dórico, aspeto

⁹⁶ Todas as citações que são utilizadas nas considerações finais provêm das entrevistas realizadas aos alunos intervenientes e ao Orientador Cooperante, podendo ser consultadas no anexo 6.6.

musical com que não tinha contactado no violoncelo. Usando as palavras do Professor Alberto Restivo, posso dizer que “a sonoridade do modo e a sua aplicação acaba por enriquecer o conhecimento do aluno e, como o professor Mikus referiu na masterclasse na EAB, é algo que devia ser incorporado no repertório do ensino básico” (Restivo 2016).

A nível motivacional o Professor Alberto Restivo observou que todos os alunos intervenientes reagiram de forma diferente à música consoante a instrumentação usada. Quando tocavam as peças sozinhos pareciam aborrecidos, porém, ao introduzir a restante instrumentação pareceram mais interessadas e motivados. A audição das peças populares portuguesas demonstrou que os alunos estavam contentes com a sua prestação e, desta forma, o Professor Alberto Restivo concluiu que a motivação foi um processo crescente e gradual ao longo da aprendizagem das peças. Com base nas entrevistas dos alunos concluí que a opinião do Professor Alberto Restivo foi ao encontro da opinião proferida pelos alunos porque todos os intervenientes mencionaram ter gostado do repertório e referiram que este era mais lúdico e cativante porque toda a instrumentação tornava a sonoridade mais rica.

O interesse em interpretar mais peças populares portuguesas foi referido pelos alunos e a possibilidade de interpretarem arranjos mais longos e complexos pareceu-lhes algo motivador e concretizável. Porém, o Professor Alberto Restivo alerta para que a composição da partitura para o aluno tenha uma preocupação violoncelística e seja retificada por professores ligados ao ensino do violoncelo.

Deste modo, a utilização deste repertório para níveis de ensino mais elevados também é uma possibilidade porque permite que os alunos contactem com músicas que nunca tinham ouvido e que definem a música do nosso país.

2. Permitiu o repertório popular português a concretização de objetivos estipulados pelos programas de ensino do instrumento - violoncelo – ao nível do ensino básico?

A utilização de peças populares portuguesas permitiu trabalhar os domínios cognitivo, técnico-performativo e socio-afetivo. Desta forma, como foi referido na resposta à questão anterior, as peças implementadas permitiram contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos vários alunos. As peças curtas e simples introduziram sonoridades ricas e solidificaram aspetos técnicos concretos que estavam a ser aplicados no restante repertório que os alunos estavam a preparar. Desta forma, como reforça Alberto Restivo,

“as peças usadas permitiram facilitar o trabalho desenvolvido no restante repertório que trabalhei durante o ano com os alunos” (Restivo 2016).

Estas peças foram ao encontro do repertório definido pelo Professor Alberto Restivo para cada aluno de Prática de Ensino Supervisionada. Desta forma, mais do que cumprir os programas de ensino do instrumento ao nível do ensino básico, procurou-se compreender o processo de evolução a nível individual e ir ao encontro dos objetivos estipulados para cada aluno. Assim, houve a preocupação do Professor Alberto Restivo enquadrar os recursos didáticos usados no Programa de Violoncelo da EAB e nos objetivos por ele estipulados. As peças populares portuguesas por mim sugeridas permitiram enriquecer o programa da disciplina de violoncelo e o plano anual de cada aluno estipulado pelo docente porque, para além dos benefícios já referidos, foi feita uma breve abordagem a aspetos históricos e à temática das canções interpretadas com a finalidade de divulgar o repertório popular português. Toda a envolvimento histórica permitiu uma interpretação e compreensão da música mais consciente e cuidada.

3. Será repertório indicado para este nível de ensino e faixa etária correspondente?

O “Cancioneiro Popular Português” de Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça abarca um conjunto variado de melodias populares portuguesas. Essa variedade musical prende-se com as temáticas das melodias (embalar, religiosas, do trabalho no campo, de festividades) e com aspetos musicais que são contrastantes entre elas como os ritmos, compassos, pulsação, contorno melódico, relações intervalares e articulações usadas. Assim sendo, a utilização de repertório de origem popular permite o contacto com muita diversidade de melodias que podem ser adaptadas a vários graus de ensino.

Relativamente às peças aplicadas, estas foram ao encontro dos objetivos estipulados para os alunos da EAB. Para além destas peças se enquadrarem no processo de desenvolvimento técnico-performativo dos alunos também permitiram introduzir características musicais que não são comumente utilizadas no ensino básico do violoncelo. Essas características introduzidas são traços fortes da música popular portuguesa, como é por exemplo a utilização de polifonia em terceiras e sextas, a utilização de modos (como o dórico, mixolídio, etc.) e a alternância de compassos na mesma melodia. Desta forma, estes novos conhecimentos permitem que os alunos se familiarizem com a existência dessas características musicais, adquirindo, assim, uma formação mais

completa. Segundo o Professor Alberto Restivo, a incorporação das características musicais referidas prepara melhor os alunos porque estes “levam uma maior bagagem para os seus futuros” (Restivo 2016).

Para responder a esta questão achei necessário compreender a perspetiva dos alunos intervenientes e, desta forma, constatei que todos eles gostaram de interpretar o reportório, sentiram-se felizes e contactaram com sonoridades diferentes das que habitualmente contactam.

Assim sendo, a utilização deste reportório no ensino básico do instrumento permite cumprir com os objetivos propostos, inovar através da incorporação de novos conteúdos musicais e motivar e instruir os jovens sobre o reportório popular português existente.

4. Serão obras úteis para integrar os programas de ensino básico de instrumento?

Devido a todos os aspetos referidos ao longo deste texto de reflexão, o reportório criado e implementado torna-se válido para integrar os programas de ensino básico de violoncelo. Estas peças desenvolvem os alunos a nível cognitivo, técnico-performativo e socio-afetivo. As peças, desde que bem selecionadas, permitem trazer benefícios a esses níveis e ir ao encontro dos objetivos estipulados pelo programa da disciplina de violoncelo em questão. As gravações das peças interpretadas pelos alunos da EAB refletem como este reportório foi corretamente selecionado e contribuiu positivamente para a evolução dos alunos intervenientes. O Professor Alberto Restivo reforça esta ideia e conclui que “as peças [populares portuguesas] são válidas, ricas e aconselhadas” (Restivo 2016).

Desta forma, após chegar às respostas a que me propus alcançar no início do desenvolvimento deste projeto de investigação, vejo que é relevante abordar o resultado musical final das canções, ou seja, referir a importância da instrumentação utilizada nos arranjos propostos e a forma como o compositor desenhou os seus arranjos.

Relativamente à instrumentação utilizada, o Professor Alberto Restivo referiu que esta foi bem delineada porque o segundo violoncelo é uma referência para o aluno e, desta forma, a junção com o piano tornou-se mais acessível. Desta forma, a utilização de um instrumento harmónico permite que o aluno desenvolva harmonicamente o ouvido e a utilização de dois violoncelos faz com que o aluno aprenda a tocar em grupo e seja capaz de se adaptar na afinação, dinâmicas, timbre, carácter, articulações e quantidades de arco.

Relativamente à sonoridade resultante, pode referir-se que o compositor se preocupou em criar para cada canção uma introdução de piano que permitisse que o aluno compreendesse a sonoridade, caráter e pulsação pretendidos. Segundo o Professor Alberto Restivo “as sonoridades são diferentes e permitem educar os ouvidos dos alunos para relações intervalares e harmonias menos comuns” (Restivo 2016).

Em suma, as peças populares portuguesas foram uma fonte de conhecimento musical e, em última instância, de conhecimento cultural. Assim, tratando-se de reportório válido, as quatro peças populares portuguesas que foram aplicadas em sala de aula integraram, por opção do Professor Alberto Restivo, as audições e provas de avaliação dos alunos durante o 3.º período do ano letivo 2015/2016.

Parte II | RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA

Contextualização

Descrição e caracterização da instituição de acolhimento



Figura 12: Edifício da Escola de Artes da Bairrada.

A Escola de Artes da Bairrada (EAB) situa-se no Troviscal, freguesia pertencente ao concelho de Oliveira do Bairro. A criação da EAB surgiu de um empenho complementar entre a União Filarmónica do Troviscal e a Câmara Municipal de Oliveira do Bairro. Desta forma, desde o ano letivo de 2003/2004 que é uma instituição de ensino artístico especializado com paralelismo pedagógico homologada pela Direção Regional de Educação do Centro.

A EAB destaca-se de todas as outras escolas pela entrega e obtenção de resultados artísticos comparáveis a Conservatórios públicos e Escolas Profissionais. Com um corpo docente capaz e especializado, uma direção pedagógica unida e organizada, uma administração consistente aliada a infraestruturas devidas, esta instituição cumpre os requisitos necessários para atingir o sucesso merecido.

A missão desta instituição é formar seres humanos completos, com valores que se transmitirão pela arte cultivada: a música. Cabe à EAB desenvolver o crescimento e desenvolvimento artístico pelo seu sistema educativo forte e eficaz. Para que o nível pretendido pela entidade e o professor seja alcançado, o professor tem que cativar e incutir responsabilidade no aluno e respeitar a individualidade, que é essencial para um crescimento saudável. Destarte, o ensino das artes performativas é um caminho para um melhor crescimento do músico enquanto ser humano íntegro na sociedade em que está inserido.

Alicerçados a esta missão, a EAB tem como objetivos a *Expansão e Afirmação* e, por isso, pretende criar polos em concelhos limítrofes (Anadia e Vagos), alargar a oferta de

formação externa e criar novas valências ligadas à música e à dança (consultar página 6 do anexo 4.2).

Anualmente, a EAB realiza cerca de cem apresentações públicas (audições de alunos, atuações de professores, concertos de orquestra e momentos musicais de artistas convidados), promove intercâmbios com outras escolas, participa em concursos e colabora em concertos externos à escola.

O ensino artístico disponibilizado pela EAB possibilita a formação de alunos dos agrupamentos de escolas regionais e cria condições para os alunos continuarem o seu percurso profissional artístico.

Oferta educativa

A EAB possui uma oferta formativa interna (que é dada dentro da instituição de ensino, devidamente autorizada) e uma oferta formativa externa (que é oferecida noutras instituições quer através de parcerias, quer através de protocolos no domínio da música e da dança). Esta instituição oferece os seguintes cursos genéricos e alternativos:

CURSOS GENÉRICOS			
Tipo de aluno	Música	Dança	Teatro
Pré-escolar (3/5 anos)	Escalão infantil	Escalão infantil	
No 1.º ciclo do ensino básico	Iniciação	Iniciação	Iniciação
No 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico	Básico	Básico	Básico
No secundário	Complementar	Complementar	Complementar

Tabela 14: Cursos genéricos da EAB⁹⁷.

⁹⁷ Tabela retirada do site da instituição: www.escolartes.com.

CURSOS ALTERNATIVOS		
Música	Dança	Teatro
Curso Livre de Instrumento	Dance Fusion	Teatro para Adultos
Curso Jazz/Rock	Dança Criativa	
Música para Si Maior	Dança para Adultos	
Educação Especial em Música		

Tabela 15: Cursos alternativos da EAB⁹⁸.

Dos cursos referidos somente é curso oficial o de música (iniciação, básico e complementar).

Os cursos de música que atualmente são ministrados apresentam-se em vários regimes:

REGIMES	
Nomenclatura	Descrição
Articulado	Oficial, em articulação de horários e transportes com a escola de referência do ensino regular (Agrupamento de escolas de Oliveira do Bairro e Instituto de Promoção Social de Bustos). Gratuito.
Supletivo	Suplementar e sem ligação à escola do ensino regular, mas oficial e portanto sujeito a carga horária, programa e competências obrigatórias. Com propinas, financiado parcialmente pelo estado.
Auto-Financiado	Suplementar e sem ligação à escola do ensino regular. mas oficial e portanto sujeito a carga horária, programa e competências obrigatórias. Com propinas e sem financiamento do estado.
Livre	Suplementar e sem ligação à escola do ensino regular. Não oficial com programa adequado à disponibilidade e progressão de cada aluno. Com propinas e sem financiamento do estado.

Tabela 16: Regimes dos cursos ministrados na EAB⁹⁹.

⁹⁸ Tabela retirada do site da instituição: www.escolartes.com.

A EAB tem assistido ao aumento do número de alunos que frequentam a instituição, principalmente no Curso Básico. Tal afirmação pode ser comprovada no gráfico que se segue:

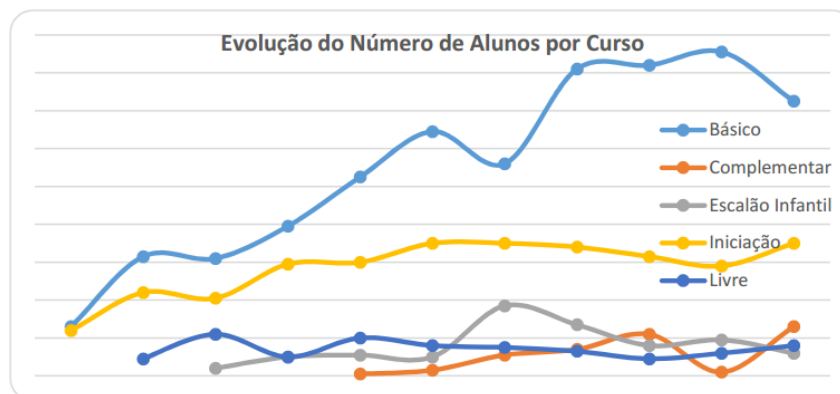


Gráfico 1: Evolução do Número de Alunos por Curso¹⁰⁰.

Para além da aprendizagem de um instrumento, o aluno tem componentes obrigatórias tais como: coro, orquestra, formação musical, acústica, história da música, análise e técnicas de composição, entre outras disciplinas essenciais para a formação de um músico completo e capaz de encarar a música com clareza e entrega.

O corpo docente atual assegura o funcionamento das classes instrumentais existentes, as quais são correspondentes aos seguintes instrumentos:

INSTRUMENTOS			
Acordeão	Oboé	Trompa	Contrabaixo de Cordas
Canto	Órgão	Trompete	Baixo Elétrico
Clarinete	Percussão (bateria)	Tuba	Fagote
Piano	Trombone	Flauta Transversal	Saxofone
Guitarra	Violino	Violeta	Violoncelo

Tabela 17: Disciplinas de instrumento ministradas na EAB¹⁰¹.

⁹⁹ Tabela retirada do site da instituição: www.escolartes.com.

¹⁰⁰ Gráfico retirado do documento oficial "Projeto Educativo" que pode ser consultado no anexo 4.2.

¹⁰¹ Tabela retirada do site da instituição: www.escolartes.com.

Órgãos de gestão e organização escolar

A Assembleia-Geral é o órgão máximo da EAB. Esta é composta pelos elementos que constituem a tabela seguinte e tem como função eleger os órgãos sociais e aprovar a Direção Pedagógica.

MESA DA ASSEMBLEIA-GERAL
Silas de Oliveira Granjo (Presidente)
Manuel Augusto Costa (1º Secretário)
Vítor Manuel de Almeida Pinto (2º Secretário)

Tabela 18: Elementos da Assembleia-Geral da EAB¹⁰².

Em questões executivas, é da responsabilidade da Direção e Direção Pedagógica decidir e representar a EAB em assuntos internos e externos que comprometam o bom desenvolvimento da instituição.

DIREÇÃO
Eleutério Ferreira Machado (Presidente)
Elsa dos Reis Pires (Secretária)
Acácio Vieira Albuquerque (Tesoureiro)
André Filipe de Oliveira Granjo (Vogal)
João Manuel Oliveira Nunes Bastos (Vogal)

Tabela 19: Elementos da Direção da EAB¹⁰³.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica. Este é responsável pela orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático (acompanhamento dos alunos e formação inicial e contínua do corpo docente). Integra o Conselho Pedagógico a Direção Pedagógica, os coordenadores dos Departamentos Curriculares, os professores, um representante dos alunos e um outro dos encarregados de educação.

¹⁰² Informações retiradas do site da instituição: www.escolartes.com.

¹⁰³ Informações retiradas do site da instituição: www.escolartes.com.

ESTRUTURA PEDAGÓGICA
Luís Cardoso (Diretor Pedagógico / Presidente do Conselho Pedagógico)
Bruno Estima (Coordenador do Departamento de Percussão e Metais)
Carla Monteiro (Coordenadora do Departamento de Ciências Musicais)
Joana Valente (Coordenadora do Departamento de Canto, Cordas Friccionadas e Dança)
Maria Lopes (Coordenadora do Departamento de Teclas)
Sérgio Neves (Coordenador do Departamento de Madeiras)
Tiago Matias (Departamento de Cordas Dedilhadas e Orquestras)

Tabela 20: Estrutura Pedagógica da EAB¹⁰⁴.

Cada aluno tem um professor responsável que está em perfeita e constante comunicação, quer com os órgãos de direção, quer com os pais.

A instituição pretende um corpo docente ativo e empreendedor, inovador e exigente quer dentro, quer fora da instituição, estando ativos no mercado de trabalho e na área que lecionam.

¹⁰⁴ Informações retiradas do site da instituição: www.escolartes.com.

Descrição do meio sociocultural envolvente

A Escola de Artes da Bairrada situa-se no Troviscal, freguesia pertencente ao concelho de Oliveira do Bairro – distrito de Aveiro. O concelho tem uma população de 23000 habitantes e a EAB acolhe um total de 3300 alunos¹⁰⁵.

O concelho de Oliveira do Bairro é fortemente marcado pela agricultura e indústria. A nível cultural ainda são algumas as freguesias do concelho que carecem de ofertas a nível artístico – de realçar Anadia e Vagos. Porém, assiste-se ao aparecimento de um conjunto alargado de associações que procuram dinamizar as freguesias da região. Entre as várias associações destacam-se: Banda Filarmónica da Mamarrosa, a Filarmónica União de Oliveira do Bairro, a União Filarmónica do Troviscal, a Companhia de Teatro Viv'Arte, o Conservatório Artes e Comunicação e a Escola de Artes da Bairrada.

A EAB é um centro dinamizador do meio sociocultural envolvente e, desta forma, o projeto educativo da instituição gera um movimento social que visa desenvolver a cultura da região. Desta forma, analisando o estado do meio cultural envolvente, a EAB procura integrar e gerir agrupamentos musicais ativos, permitindo uma oferta formativa e uma consolidação do que adquiriram a fim de muitos se profissionalizarem na área musical.

Com uma visão posta no futuro, mas com cabeça e ação no presente, a EAB tende a afirmar-se na região da Bairrada e a desenvolver a cultura da mesma. Esta associação procura dar uma resposta aos concelhos em que a oferta é mínima ou nula através do ensino oficial público ou ensino livre.

Destarte, através da EAB e dos serviços culturais prestados por instituições do concelho, anualmente dezenas de crianças têm possibilidade de contactar com a música ou dança.

Com uma forte produção e expansão artística, a EAB proporciona a todos os que pertencem ao núcleo (EAB) e aos que de fora a apreciam, a visão e assistência a audições, concertos e, por vezes, formações e masterclasses dos seus filhos ou (des)conhecidos.

Os protocolos que a EAB foi estabelecendo ao longo dos tempos permitiram a organização de concertos solidários, audições e recitais, intercâmbios culturais, entre outros. De acordo com as informações existentes no site da EAB, as instituições com as quais existe uma parceria são:

¹⁰⁵ Informação retirada do “Projeto Educativo” da EAB e que pode ser consultado no anexo 4.2.

PARCERIAS E PROTOCOLOS

Câmara Municipal de Oliveira do Bairro	Apoio logístico através da utilização de infraestruturas, equipamentos e recursos humanos. Apoio financeiro através de contributo monetário. Parceiro estratégico devido à realização de atividades e do protocolo para aulas de Expressão Musical na Componente de Apoio à Família dos infantários públicos.
Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares	Apoio financeiro aos cursos de Iniciação e Complementar, bem como apoio e monitorização pedagógicas.
Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro	Parceria pedagógica para os cursos básicos e complementares, bem como para o regime articulado.
PSB – Instituto de Promoção Social da Bairrada	Parceria pedagógica para o curso complementar e para o regime articulado.
Comendador António Soares de Almeida Roque	Patrocínio do Concurso Interno Prof. José de Oliveira.
Centro Ambiente Para Todos e Solsil (IPSS's)	Parceria para o programa de expressão musical em creches e infantários.
Universidade de Aveiro	Parceria para promoção de estágios profissionais a professores do ensino artístico especializado e apoio na realização de atividades artísticas e pedagógicas.

Tabela 21: Parcerias e Protocolos da EAB¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Informações retiradas do site da instituição: www.escolartes.com.

Caracterização da Turma

Orientador Cooperante

Perfil artístico

O Professor Alberto Restivo nasceu em Itália em 1972. Aos 12 anos de idade iniciou os seus estudos musicais e, desde então, o violoncelo fez parte da sua vida. Durante o seu percurso académico estudou no Conservatório de Música “Vincenzo Bellini” de Palermo e no Conservatório de Música “Arcangelo Corelli” de Messina, onde teve aulas com Salvatore Sanfilippo (1º violoncelo da Orquestra Sinfónica Siciliana “E.A.O.S.S.”), Fabio Patti e Giovanni Sollima.

Como intérprete participou em vários concursos e, em 1996, foi laureado com o 1º prémio absoluto no 3º concurso “Musicainsieme” realizado na cidade de Catânia. Enquanto viveu em Itália teve oportunidade de trabalhar com inúmeros grupos de música de câmara (duo, trio, quarteto, quinteto) e colaborou com várias orquestras da Sicília que lhe permitiram andar em digressão por vários países (Bélgica, França, Espanha e Luxemburgo).

Desde que veio para Portugal já colaborou, por diversas vezes, com o “Remix Ensemble” da Casa da Música (Porto), ocupou entre 2001 a 2007 o lugar de 1º violoncelo (Solista A) na Orquestra Clássica do Centro (Coimbra) e, atualmente é violoncelista (Solista B) da Orquestra Filarmonia das Beiras (Aveiro), da qual já é músico desde 1998.

A ligação ao seu país manteve-se e desde 2007 que tem colaborado com a Orquestra Sinfónica Siciliana (Palermo).¹⁰⁷

Perfil pedagógico-didático

O interesse pela área da pedagogia também marcou o perfil de músico versátil e completo do Professor Alberto Restivo. Desde 2003 que sentiu necessidade de transmitir os seus conhecimentos musicais e se dedicou ao ensino do violoncelo. Desta forma, desde esse ano até 2007 que exerceu as funções de professor de violoncelo no Conservatório Regional de Música Dr. José Azeredo Perdigão (Viseu) e, simultaneamente, entre 2004 a 2006 foi professor de Violoncelo no Colégio de São Teotónio (Coimbra). Desde 2006 que

¹⁰⁷ Todas as informações acerca do perfil artístico do Professor Alberto Restivo foram retiradas do *curriculum vitae* que, a meu pedido, foi enviado por correio eletrónico (consultar anexo 5).

é o professor de violoncelo na EAB (Oliveira do Bairro), instituição que me acolheu para a realização da minha Prática de Ensino Supervisionada.¹⁰⁸

Relativamente ao seu perfil metodológico pode-se dizer que, com base nas aulas que observei, o Professor Alberto Restivo tinha como máxima respeitar a individualidade de cada aluno através da adaptação de recursos e estratégias didáticas às necessidades pessoais e artísticas de cada um. A metodologia seguida pelo docente consistia nos seguintes métodos pedagógicos: expositivo, demonstrativo e interrogativo¹⁰⁹.

O ambiente que o Orientador Cooperante proporcionou em sala de aula foi, a meu ver, saudável porque este procurou o equilíbrio entre a componente teórica e prática e entre o enaltecimento e a advertência. Este contraste de atitudes advém da sensibilidade, da capacidade de reação em tempo real e da relação que o docente foi capaz de criar com os alunos.

É um professor persistente e paciente e, ao longo do presente ano letivo, procurou inculcar hábitos saudáveis de estudo e valorizar a importância do estudo individual.

Alunos

Os alunos que me foram atribuídos em Prática de Ensino Supervisionada (PES) correspondem ao número total de alunos de violoncelo que a EAB alberga. A instituição acolheu, no presente ano letivo 2015/2016, três alunos correspondentes ao 3.º, 4.º e 5.º grau. Durante os vários meses de PES, os três alunos integraram a minha prática intervencionada e prática observada. Desta forma, com base nas aulas observadas e lecionadas¹¹⁰, irei fazer para cada aluno uma descrição do respetivo perfil musical e escolar.

Filipa Rodrigues

A aluna Filipa Rodrigues tem quinze anos e, atualmente, frequenta o 3.º grau em regime articulado. Com nove anos de idade, integrou o Conservatório de Música de Aveiro na classe de violoncelo da Professora Isabel Boiça que frequentou durante dois anos. Aos

¹⁰⁸ As informações referidas foram retiradas do *curriculum vitae* do professor Alberto Restivo, a consultar no anexo 5.

¹⁰⁹ Métodos pedagógicos descritos no subcapítulo que irá surgir e que se intitula “Descrição da metodologia de ensino-aprendizagem usada em sala de aula”.

¹¹⁰ Cada aluno tinha uma aula semanal de 45 minutos.

treze anos de idade integrou a classe de violoncelo do Professor Alberto Restivo na EAB, instituição que atualmente frequenta.

Durante o ano letivo 2015/2016, a aluna demonstrou ser instável emocional e musicalmente porque assistiu-se a uma irregularidade no seu interesse pelo estudo do violoncelo. Esta instabilidade refletiu-se na classificação obtida à disciplina de violoncelo no segundo e terceiro período, tendo sido a nota do segundo período exemplar e a correspondente à prova final apenas satisfatória.

A aluna não foi capaz de separar questões pessoais das responsabilidades escolares e, por isso, chegou a chorar na sala de aula. Ao se deparar com esta situação o Professor Alberto Restivo optou por conversar com o encarregado de educação. Este referiu ter observado que a filha durante o terceiro período demonstrou pouco interesse por todas as disciplinas e, por isso, deixou de estudar em casa de forma regular e persistente. A falta de estudo refletiu-se no violoncelo e na sua classificação de final do ano.

A nível técnico e performativo, a aluna precisa de retificar as posições do braço esquerdo e do braço direito que, com a falta de estudo, regrediu.

João Ferreira

O aluno João Ferreira tem 13 anos e, atualmente, frequenta o 4.º grau na EAB em regime articulado. Começou a estudar música e a tocar viola d'arco aos seis anos de idade na mesma instituição. Com oito anos começou a estudar violoncelo e a ter aulas com o Professor Alberto Restivo. Paralelamente, toca trompete há três anos na Banda Filarmónica do Troviscal.

O João é um aluno interessado, bem-disposto e simpático. Durante o ano letivo 2015/2016 demonstrou ser uma pessoa intuitiva e ter facilidade na aquisição de novos conhecimentos. O seu potencial refletiu-se na rápida leitura, na agilidade de pensamento e na sua musicalidade.

Relativamente à gestão do seu tempo de estudo individual, o aluno admite não ser metódico e rigoroso quando estuda, porém, revela alguma consciência das suas limitações e aspetos técnicos a melhorar.

O pai do aluno teve uma atitude exemplar porque se preocupou em perceber o que o João devia melhorar e de que forma podia corrigir o seu filho em casa. A persistência do

pai fez com que o aluno começasse a estudar com mais regularidade durante o terceiro período.

A nível técnico e performativo, o aluno apresentou melhorias consideráveis, principalmente na fase de preparação para o exame final.

Diana Pinhal

A aluna Diana Pinhal tem 15 anos e, atualmente, frequenta o 5.º grau em regime articulado. Começou a estudar música aos seis anos de idade porque teve aulas de trompete na União Filarmónica do Troviscal. Com 9 anos de idade ingressou na Escola de Artes da Bairrada e começou a aprender violoncelo com o Professor Alberto Restivo.

A aluna passou por problemas de saúde delicados porque lhe foi diagnosticada anorexia¹¹¹. A nível físico e psicológico a aluna estava frágil, o que dificultou o processo de ensino-aprendizagem. Numa fase inicial o diálogo em sala de aula era difícil de se proporcionar porque para além dos problemas de saúde a Diana era uma pessoa reservada, tímida e pouco conversadora. Sempre que era necessário falar a aluna pronunciava-se num tom de voz com pouco volume sonoro e sem energia.

Desta forma, a nível técnico e performativo a aluna não foi capaz de tocar com energia, vontade e com bom som. Associado aos problemas de saúde estava a falta de estudo individual que fez com que, durante um ano letivo, a aluna tocasse menos do que o reportório proposto pelo programa da disciplina. Porém, visto a evolução antes da prova final ter sido surpreendente, a aluna foi capaz de finalizar o 5.º grau.

Como professor foi difícil, numa fase inicial, estabelecer uma ligação com a aluna e conseguir conversar com ela. Com o passar do tempo e ao fazer reforço na orquestra da EAB acabei por ganhar mais confiança e conversar com a aluna.

Relação pedagógica

Durante o presente ano letivo, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada tive a oportunidade crescer com base nas vivências proporcionadas, nas decisões tomadas e nas justificações encontradas. Foi um ano de aprendizagens positivas e menos positivas que me fizeram ganhar força para querer ser profissional.

¹¹¹ Quando fui informada fiz uma pesquisa sobre o problema de saúde da aluna para que fosse capaz de compreender a aluna e acompanhar todo o processo de recuperação.

Na EAB toda a comunidade escolar preocupou-se em integrar-me na EAB e no contexto sociocultural envolvente. Qualquer ajuda, documento ou informação foi prestada com rapidez e simpatia. De realçar que o Diretor Pedagógico sempre se mostrou preocupado e, por isso, regularmente vinha-me questionar sobre o processo de adaptação à instituição e sobre o desenvolvimento do meu projeto de investigação. Deste modo, a minha relação com todos os elementos da comunidade escolar foi saudável e respeitosa.

O Professor Alberto Restivo (Orientador Cooperante) sempre foi paciente, atencioso e prestável. Desde o primeiro dia que se mostrou interessado em perceber o meu projeto de investigação e em auxilia-lo. Assim, todas as peças e planificações foram vistas e aprovadas pelo docente. Na prática pedagógica os conselhos e a experiência do Orientador Cooperante ajudaram-me a enriquecer, desenvolver e melhorar a minha prática pedagógica. Em suma, posso dizer que foi possível criar uma relação de partilha, respeito e interajuda.

A relação que criei com os vários alunos de PES mostrou-me que é preciso valorizar o ser humano, compreender cada pessoa de forma distinta e definir um percurso para cada um. O facto de diferentes alunos tocarem reportório igual fez com que se compreendesse que cada aluno tem as suas dificuldades e as suas habilidades. Cabe ao professor definir o percurso do aluno e, para tal, é necessário conhece-lo e saber comunicar, a fim de guia-lo pelos melhores caminhos.

Por fim, acho importante abordar o núcleo de estagiários que frequentaram a EAB e que souberam trabalhar em equipa, distribuir tarefas, cumprir com os seus deveres e respeitarem-se. Assim, aprendi que trabalhar em equipa é mais saudável, lúdico e proporciona a partilha de conhecimento.

Em suma, por todas estas razões considero que alcancei os objetivos profissionais e pessoais que guiaram a minha Prática de Ensino Supervisionada. Agradeço muito à Escola de Artes da Bairrada e ao Professor Alberto Restivo pela forma acolhedora como me receberam e me ampararam ao longo deste ano letivo.

Objetivos e metodologia

Definição do Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada em função do plano curricular da instituição de acolhimento

A Escola de Artes da Bairrada foi a instituição que me acolheu. Após o primeiro contacto com o Orientador Científico e o Orientador Cooperante foi preenchido e assinado o documento “Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada” (consultar anexo 1).

O “Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada” encontra-se dividido em quatro secções: *Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva*; *Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante*; *Organização de Atividades*; e *Participação iva em Ações a realizar no Âmbito do Estágio*.

Para as duas primeiras secções, *Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva* e *Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante*, foram-me atribuídos os alunos Diana Pinhal, João Ferreira e Filipa Rodrigues. Estes três alunos são os que atualmente frequentam a EAB e, por isso, ficou a meu cargo tanto assistir à prática pedagógica do Orientador Cooperante como intervir ativamente. Para comprovar a minha presença em todas as aulas pode ser consultado o mapa de assiduidades no anexo 3.

A terceira secção, referente à *Organização de Atividades*, foi fácil de organizar porque a EAB mostrou vontade em ajudar e acolher as minhas iniciativas. Cada atividade estará descrita mais pormenorizadamente no anexo 7.4, contudo irei enumera-las e referir alguns aspetos que acho pertinentes. É de realçar que uma das minhas preocupações foi a criação de uma ponte de ligação entre as atividades e o meu projeto de investigação. Assim, os momentos musicais que proporcionei levaram o projeto que estou a desenvolver mais além e, desta forma, toda a comunidade escolar teve em contacto com a música popular portuguesa. Seguem-se as atividades concretizadas:

1. Ciclo de Concertos de Música de Câmara na Hora do Lanche: atividade organizada pelo núcleo de estagiários da EAB. Este ciclo teve sete momentos musicais que foram realizados durante os meses de janeiro, fevereiro e março. Todas as apresentações decorreram à quarta-feira pelas 17h45, sendo de referir que os grupos musicais foram variados. Pretendemos dinamizar o espaço escolar através de momentos musicais e educar os estudantes para a audição de

música. Neste ciclo de concertos foi apresentada uma obra de Fernando Lopes-Graça, personalidade que realço na minha investigação;

2. Concerto do Quarteto de Cordas Opus Quatro: realizado no dia 25 de fevereiro de 2016, este concerto teve como objetivo dinamizar a escola e oferecer à comunidade escolar momentos musicais direcionados, mais concretamente, aos instrumentistas de corda. O repertório selecionado pelo grupo foi estrategicamente pensado para que se criasse uma ligação entre a atividade e o meu projeto. Desta forma, foi interpretada uma obra de Fernando Costa (1896-1973), compositor português, intitulada “Quarteto Miniatura em Lá menor para 2 Violinos, 1 Viola e 1 Violoncelo”;
3. Concerto de Guitarra Portuguesa, Guitarra Clássica e Violoncelo: realizado a 14 de março de 2016, este concerto teve como objetivo dar a conhecer a guitarra portuguesa (instrumento tradicional) e mostrar como instrumentos de contextos distintos podem criar novas sonoridades em conjunto. O repertório que o grupo interpretou baseia-se em arranjos de peças de Coimbra;
4. Concerto da Orquestra Sinfónica da Escola de Artes da Bairrada no MOB (Música Oliveira do Bairro): realizado a 9 de abril de 2016, esta atividade teve como objetivo colocar a orquestra a interpretar canções populares portuguesas, com a finalidade de toda a comunidade escolar, alunos externos intervenientes e habitantes do concelho de Oliveira do Bairro terem contacto com essa música;
5. Masterclasse de Violoncelo com o pedagogo Jaroslav Mikus: realizada a 14 de maio de 2016, esta atividade teve como objetivo proporcionar um momento de partilha de experiências e conhecimentos;
6. Audição de Violoncelo com peças populares portuguesas: realizada no dia 18 de maio de 2016, esta atividade teve como objetivo levar a música portuguesa à comunidade escolar através do projeto que desenvolvi com os alunos de PES. Desta forma, foram apresentadas peças que foram retiradas e adaptadas do “Cancioneiro Popular Português”. A melodia do aluno foi definida por mim, com base no que o aluno precisava de desenvolver, e a partitura de acompanhamento foi criada pelo compositor Miguel Samarão.

Participação Ativa em Ações foi outro aspeto a considerar na Prática de Ensino Supervisionada. Para além de todas as atividades que referi anteriormente e nas quais

participei ativamente também contribuí em atividades organizadas pela instituição (consultar anexo 7.5), as quais passo a referir:

1. Audição de violino e violoncelo: realizada a 24 de fevereiro de 2016, esta atividade corresponde a um dos momentos de avaliação dos alunos. Desta forma, teve como objetivo aferir os conhecimentos e evolução dos estudantes através da performance em público. Enquanto aluna estagiária, ficou à minha responsabilidade a realização do programa de sala e todas as questões logísticas subjacentes;
2. Concerto da Orquestra Sinfónica da Escola de Artes da Bairrada no Música de Oliveira do Bairro: realizado a 9 de abril de 2016 e no qual foi solicitado que fizesse reforço na orquestra. Para esta atividade tive que reforçar o naipe dos violoncelos e, desta forma, participar nos ensaios da orquestra e no respetivo concerto;
3. Provas de Violoncelo e Contrabaixo: realizadas no dia 11 de maio de 2016 na sala 1 da EAB. Esta atividade correspondeu ao momento de avaliação final, para o qual foi solicitada a minha colaboração para tocar com os alunos e para a discussão das notas finais;
4. Audição de violino, violoncelo e contrabaixo: realizada a 18 de maio de 2016, esta atividade correspondeu à última audição do presente ano letivo e que contará como um dos momentos de avaliação dos alunos. Desta forma, foi objetivo deste momento musical aferir os conhecimentos e evolução dos estudantes através da performance em público. Enquanto aluna estagiária, ficou à minha responsabilidade a realização do programa de sala e todas as questões logísticas subjacentes.

Descrição dos objetivos gerais do Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada

O documento “Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada” tem como objetivo estruturar de forma genérica todo o trabalho a desenvolver durante o Estágio. Desta forma, a experiência e conhecimento do Orientador Cooperante e Orientador Científico são essenciais.

Para a concretização de todo o trabalho a que me propus no “Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada” pretendo aplicar todos os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, em especial das disciplinas frequentadas ao longo do Mestrado em Ensino da Música, nomeadamente Didática da Música, Didática Específica (violoncelo), Teorias e Modelos de Aprendizagem, Psicologia da Música e Música, Criatividade e Educação.

Desta forma, na *Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva* e na *Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante*, proponho-me a atingir os seguintes objetivos:

1. Desenvolver a relação interpessoal e diferentes formas de comunicação com a comunidade escolar, em especial com os alunos a quem irei dar aulas;
2. Conhecer diferente bibliografia da pedagogia do violoncelo;
3. Aplicar conhecimentos didáticos familiares a novo reportório;
4. Criar novas estratégias de ensino e aprendizagem, com base nos conhecimentos e permissão do Orientador Cooperante e Orientador Científico;
5. Enumerar e reestruturar os objetivos gerais e específicos para o 3.º, 4.º. e 5º. Grau de acordo com o programa da disciplina de violoncelo da Escola de Artes da Bairrada (consultar anexo 7.1).
6. Adaptar o Programa de Violoncelo aos diferentes alunos/individualidades.

Relativamente à *Organização de Atividades*, foi meu objetivo dinamizar a EAB e, como já foi anteriormente referido, promover atividades que se relacionassem com o projeto que estou a desenvolver em PES. É de referir que os objetivos pretendidos para cada atividade já foram descritos anteriormente e de realçar que cada atividade permitiu-me compreender todas as burocracias implícitas para a concretização das mesmas. Outro aspeto a salientar foi o facto de todos os alunos estagiários criaram atividades

conjuntamente e, por isso, permitiu-me desenvolver o espírito de equipa e cooperação entre colegas.

A *Participação Ativa em Ações* também foi uma secção que considero positiva para a minha formação. Como esta permitiu que me integrasse em algumas atividades escolares foi possível desenvolver relações interpessoais com diferentes professores, funcionários e alunos da instituição; participar e compreender quais os processos para a avaliação de um aluno; e contribuir ativamente nas aulas de orquestra e aulas de naipe.

Descrição de faseamento do plano em termos de objetivos a atingir a longo e médio prazo

O “Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada” definido tem como máxima acompanhar o plano anual proposto pela Escola de Artes da Bairrada através de documentação oficial da instituição. Após ter acesso à documentação fornecida pela EAB, fiz uma análise para que fossem identificados os objetivos a longo e médio prazo comuns a todos os níveis de ensino que irei lecionar. Os *Critérios de Avaliação Trimestral* (anexo 4.4) usados pela EAB são partilhados por todas as áreas do instrumento e níveis de ensino. No parâmetro *Avaliação contínua* são definidas duas categorias distintas: *Comportamento e interesse pela atividade musical* e *Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas*. Estas categorias serão alvo de avaliação e, para tal, a EAB definiu objetivos gerais que integram cada uma delas. Deste modo, optei por retirar dos *Critérios de Avaliação Trimestral* o que descreve os objetivos gerais pretendidos:

*** Aspectos a ter em conta na avaliação contínua**

. Comportamento e interesse pela actividade musical

1. Assiduidade, pontualidade e responsabilidade
2. Relacionamento com o professor e com os colegas
3. Participação
4. Interesse
5. Concentração
6. Organização e material

. Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas

1. Domínio técnico do instrumento
2. Desenvolvimento motor
3. Capacidade de leitura
4. Memória musical
5. Interpretação musical
6. Trabalhos de casa
7. Progressão

Tabela 22: Objetivos gerais retirados dos *Critérios de Avaliação Trimestral*¹¹².

¹¹² Todas as imagens que foram retiradas de documentos oficiais fornecidos pela instituição foram colocadas no seu formato original, apesar de algumas apresentarem gralhas ligadas à Língua Portuguesa.

Após esta abordagem geral, irei fazer uma análise e breve abordagem ao *Programa de Violoncelo* (consultar anexo 4.3) usado para cada um dos níveis e alunos que integram o meu Estágio. Um aspeto a realçar é que o programa está estruturado trimestralmente, ou seja, para cada período letivo são definidos *Conteúdos programáticos*, *Objetivos técnicos e expressivos* e o *Modo de concretização pedagógica*, contudo, após a análise feita ao programa, constatei que está considerado apenas um faseamento a longo prazo, ou seja, os parâmetros definidos para o 1.º período são iguais aos dos dois seguintes. Deste modo, os objetivos descritos para cada nível de ensino terão que ser atingidos ao longo do ano letivo, mas não necessariamente num determinado período letivo.

Com base no *Programa de Violoncelo*, nos *Critérios de Avaliação* e várias pesquisas bibliográficas criei um conjunto de objetivos gerais que são usados em todas as minhas planificações. Estes objetivos são transversais aos vários conteúdos e níveis de ensino porque se referem a questões gerais que um professor de violoncelo deve ter sempre em consideração. Os objetivos criados foram agrupados de acordo com a taxonomia de Bloom¹¹³ e, desta forma, agrupei em três categorias: domínio cognitivo¹¹⁴, domínio psicomotor¹¹⁵ e domínio sócio-afetivo¹¹⁶.

Domínio Cognitivo: compreensão auditiva, solfégica e notacional

- Compreender auditivamente a qualidade sonora, afinação e pulsação;
- Identificar o compasso e métrica através da notação;
- Conhecer diferentes estilos musicais.

Domínio psicomotor

- Adquirir uma postura corporal correta, que permita uma relação saudável com o violoncelo;
- Coordenar os movimentos da mão direita e mão esquerda;

¹¹³ Surgiu devido a um conjunto de especialistas norte-americanos de várias áreas disciplinares que, coordenados por Benjamin Bloom, elaboraram em 1950 uma classificação que dividia as possibilidades de aprendizagem em três domínios: cognitivo, psicomotor e afetivo. Relativamente ao domínio afetivo (saber estar, ser e atitudes), este refere-se principalmente às atitudes e valores para com os outros e à capacidade de comunicar socialmente. Com a evolução do mundo sentiu-se necessidade de, ao longo dos tempos, realçar outros parâmetros e, desta forma, vários autores exploram a taxonomia de Bloom e propõem nomenclaturas alternativas. Neste trabalho optei por agrupar de acordo com a taxonomia de Bloom, a fim de as várias possibilidades de aprendizagem poderem enquadrar-se nos vários domínios.

¹¹⁴ O domínio cognitivo refere-se à atividade mental (conhecimento e compreensão) que abarca a recolha de informação variada, o seu tratamento a nível de estratégias cognitivas e a sua aplicação a novas situações.

¹¹⁵ O domínio psicomotor (saber-fazer) refere-se às atividades motoras, como por exemplo gestos, destreza de movimentos, coordenação motora, automatismos, entre outros.

¹¹⁶ O domínio afetivo (saber estar, ser e atitudes) refere-se principalmente às atitudes e valores como o aluno interage com os outros.

- Controlar a técnica do arco;
- Dominar técnica da mão esquerda;
- Desenvolver a leitura;
- Promover as capacidades de memorização - auditiva, imagética e motora.

Domínio Sócio-Afetivo

- Respeitar o professor e seguir as suas indicações, contudo o aluno deve interagir de forma a desenvolver o seu diálogo técnico-musical;
- Demonstrar confiança na execução de tarefas solicitadas;
- Estudar violoncelo com regularidade e qualidade, de forma a promover a autonomia no estudo individual e na descoberta das diferentes funcionalidades do instrumento (trabalhos de casa).

Assim, irei mencionar para cada aluno os objetivos anuais (com base no *Programa de Violoncelo*) e, referir o que foi desenvolvido trimestralmente como: conteúdos programáticos, materiais didáticos e objetivos específicos. É de destacar que todo o trabalho desenvolvido ao longo dos trimestres teve como principal objetivo alcançar o plano definido para todo o ano letivo que está definido no *Programa de Violoncelo*. Em todos os alunos que serão referenciados houve a preocupação de moldar os objetivos de acordo com o processo de ensino e aprendizagem individual (personalidade, velocidade e consistência no processo de aprendizagem e dificuldades/limitações encontradas).

Filipa Rodrigues – 3º Grau

O programa anual do 3.º grau pretende definir os objetivos mínimos exigidos para os alunos que integram este nível. Os objetivos que o programa da disciplina refere para todo o ano letivo são os seguintes:

Objectivos	
Técnicos	Expressivos
Liberdade de movimentos e descontração. Domínio do arco e correta utilização do braço e pulso direitos. Detaché, legato, martelé e cordas dobradas. Aperfeiçoamento da sonoridade e afinação. Conhecimento da 1 ^a , 2 ^a posições. Dinâmica. Memorização	Desenvolvimento dos aspectos referidos no grau anterior, aplicando-os a repertório com maior dificuldade e, por isso, de forma mais refinada. Aperfeiçoamento das dinâmicas. Consistência e homogeneidade do fraseado.

Tabela 23: Tabela com os objetivos, retirada do *Programa de Violoncelo*.

Na tabela anterior, retirada do *Programa de Violoncelo*, constatei que existe uma mescla de objetivos gerais e específicos. Como os objetivos gerais já foram inicialmente definidos por mim, optei por transcrever os objetivos que considero específicos:

- Correta utilização do braço e pulso direitos;
- *Détaché, legato, martelé* e cordas dobradas;
- Conhecimento da 1^a, 2^a posições;
- Aperfeiçoamento das dinâmicas.

Penso que estes objetivos poderiam ser mais concretos, contudo, como se trata de um plano anual, fica à responsabilidade do docente observar a aluna e definir a estratégia que permita ir ao encontro de todos os objetivos, quer gerais e específicos, já referidos. Para orientar o processo de ensino e aprendizagem o *Programa de Violoncelo* sugere *Modos de concretização pedagógica*, que se encontra no quadro que se segue:

Modos de concretização pedagógica
Partindo, sempre, de exercícios técnicos (nomeadamente escalas e arpejos, mas também outros), o professor deve procurar um cada vez maior apuramento técnico do aluno, que deve ser cada vez mais capaz de aplicar os princípios aprendidos em diferentes situações, de forma autónoma e consciente. Em termos musicais, deve trabalhar-se a capacidade do aluno em compreender e executar as indicações da partitura (se as houver) e, no caso se estas serem ausentes, deve mostrar-se ao aluno quais os princípios estilísticos associados à obra. Estes princípios devem ser, depois, aplicados pelo aluno no resto da obra e noutras obras do mesmo estilo. Em qualquer dos casos, o professor deve sempre refinar a interpretação musical de qualquer peça, mostrando ao aluno que tocar apenas "o que está escrito" não é sinal de "tocar bem".

Tabela 24: Os Modos de concretização pedagógica retirados do *Programa de Violoncelo*.

Após a análise deste texto, é possível constatar que este não é muito específico no trabalho que se pretende desenvolver. Contudo, fica retida a importância dos exercícios técnicos e das características estilísticas.

Os objetivos gerais e específicos referidos fazem parte do processo de aprendizagem da aluna, bem como cumprir em cada um dos três períodos letivos o seguinte programa mínimo:

3º Grau	<p>Programa mínimo a cumprir este período:</p> <p>Uma escala Maior e respetivo arpejo na extensão de duas oitavas, com mudança de posição, de memória.</p> <p>Execução da escala: (usar todo o arco).</p> <p>Execução do arpejo: semínima=tercina com ligadura (usar todo o arco).</p> <p>Dois estudos.</p> <p>Uma peça (preferência de cor).</p>
---------	---

Tabela 25: Programa mínimo a cumprir no 3.º Grau e retirado do *Programa de Violoncelo*.

Dada esta análise e reflexão sobre o *Programa de Violoncelo* da Escola de Artes da Bairrada, foram feitas tabelas para discriminar os conteúdos programáticos, os materiais didáticos e os respetivos objetivos específicos a trabalhar em cada um dos períodos letivos

e necessários para o processo de ensino-aprendizagem da aluna Filipa Rodrigues. Para melhor organização do corpo de texto essas tabelas foram colocadas no anexo 7.1, porém a sua consulta é necessária porque descreve os objetivos a cumprir a médio prazo.

João Ferreira – 4º Grau

O programa anual do 4.º grau pretende definir os objetivos mínimos exigidos para os alunos que integram este nível. Os objetivos que o programa da disciplina refere para todo o ano letivo são os seguintes:

<p>. Neste grau, o aluno deve ser capaz de dominar o instrumento em todos os aspetos técnicos referidos nos graus anteriores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maturação do som: timbre; colorido sonoro; ressonância/vibração e afinação. - Abordagem da articulação dupla e conciliação de todas as articulações apreendidas até este grau. 	<p>Domínio completo de todos os aspetos referidos nos graus anteriores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem ao vibrato como recurso expressivo.
---	---

Tabela 26: Objetivos técnicos (primeira coluna) e objetivos expressivos (segunda coluna), retirados do *Programa de Violoncelo*.

Na tabela anterior, retirada do *Programa de Violoncelo*, constatei que existe uma mescla de objetivos gerais e específicos. Considerei como os objetivos específicos os seguintes:

- Maturação do som: timbre, colorido sonoro, ressonância/vibração e afinação;
- Abordagem da articulação dupla e conciliação de todas as articulações apreendidas até este grau;
- Abordagem ao *vibrato* como recurso expressivo.

Como se trata de um plano anual os objetivos acabam por não muito concretos e, por isso, fica à responsabilidade do docente observar o aluno e definir a melhor estratégia que permita ir ao encontro de todos os objetivos, quer gerais e específicos, referidos e descritos

mais à frente para cada conteúdo programático. Para orientar o processo de ensino e aprendizagem o *Programa de Violoncelo* sugere *Modos de concretização pedagógica*, que é possível observar na figura que se segue:

Tendo em conta o repertório que se exige neste grau, o aluno deve, nesta altura, ser bastante independente ao nível do trabalho de leitura e a nível da compreensão e execução das indicações da partitura no domínio da interpretação. O trabalho do professor deve, acima de tudo, ser de: refinamento ao nível técnico - com sugestão de exercícios específicos para resolver aspectos implícitos das obras estudada; refinamento ao nível musical/expressivo – procura de efeitos tímbricos, controlo de som, adequação do estilo interpretativo ao tipo de obra e ao compositor da mesma.

Tabela 27: Modos de concretização pedagógica retirados do *Programa de Violoncelo*.

Após a análise deste texto, podemos concluir que são referidas algumas linhas orientadoras para o docente porque é realçada a importância de o aluno ter uma base técnica sólida e independência na leitura e interpretação. O papel do professor em sala de aula também é destacado devido à importância que este tem na criação de exercícios para refinamento técnico e realce das dinâmicas e timbres consoante o estilo a interpretar.

O aluno João Ferreira deve cumprir em cada período letivo o seguinte programa mínimo:

4º Grau	<p><u>Programa mínimo a cumprir este período:</u></p> <p>Uma escala Maior e respetivo arpejo na extensão de duas oitavas.</p> <p>Dois estudos.</p> <p>Uma peça (preferência de cor).</p>
---------	--

Tabela 28: Programa mínimo a cumprir no 4.º Grau e retirado do *Programa de Violoncelo*.

Dada esta análise e reflexão sobre o *Programa de Violoncelo* da EAB, foram feitas tabelas para discriminar os conteúdos programáticos, os materiais didáticos e os respetivos

objetivos específicos a trabalhar em cada um dos períodos letivos e necessários para o processo de ensino-aprendizagem do aluno João Ferreira. Para melhor organização do corpo de texto essas tabelas foram colocadas no anexo 7.1, porém a sua consulta é necessária porque descreve os objetivos a cumprir a médio prazo.

Diana Pinhal – 5º Grau

O programa anual do 5.º grau pretende definir os objetivos mínimos exigidos para os alunos que integram este nível.

No programa anual da disciplina é salientado somente que todos os objetivos referidos em todos os graus anteriores devem estar presentes e concretizados neste nível de ensino. De referir que relativamente ao texto *Modos de concretização pedagógica*, este é igual ao do 4.º Grau. Deste modo, podemos concluir que o 5.º Grau contempla e resume uma fase do processo de ensino-aprendizagem, na qual é esperado que o aluno abarque um conjunto de competências cognitivas, técnico-performativas e socio-afetivas sólidas que permitam estabelecer um elo de ligação para o 6.º Grau.

A aluna Diana Pinhal deve cumprir em cada período letivo o seguinte programa mínimo:

5º Grau	<p><u>Programa mínimo a cumprir este período:</u></p> <p>Uma escala Maior e respetivo arpejo na extensão de duas oitavas.</p> <p>Dois estudos.</p> <p>Uma peça ou um andamento de sonata.</p>
---------	---

Tabela 29: Programa mínimo a cumprir no 5.º Grau e retirado do *Programa de Violoncelo*.

Dada esta análise e reflexão sobre o *Programa de Violoncelo* da EAB, foram feitas tabelas para discriminar os conteúdos programáticos, os materiais didáticos e os respetivos objetivos específicos a trabalhar em cada um dos períodos letivos e necessários para o processo de ensino-aprendizagem da aluna Diana Pinhal. Para melhor organização do corpo de texto essas tabelas foram colocadas no anexo 7.1, porém a sua consulta é necessária porque descreve os objetivos a cumprir a médio prazo.

Avaliação para promoção dos objetivos previstos

O Decreto-Lei nº 139/2012 (5 de julho) refere, no Art.º 23º, que “[a] avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos.” Deste modo, todas as instituições de ensino devem criar os seus instrumentos de avaliação e ter em consideração os seguintes princípios:

1. Seleção dos objetivos e das dimensões do conhecimento a avaliar, de modo a aferir os resultados esperados nas diferentes dimensões de conteúdos e competências;
2. Determinação da importância dada a cada objetivo e dimensão de conhecimento, tendo em atenção o desenvolvimento durante as aulas;
3. Utilização de perguntas ou tarefas adequadas ao momento de avaliação aos objetivos desenvolvidos durante determinado percurso;
4. Diversidade de tarefas com diferentes graus de dificuldade e uma adequada classificação de cada item.

Os *Critérios de Avaliação Trimestral* (anexo 4.4) usados pela EAB são partilhados por todas as áreas do instrumento e níveis de ensino. Deste modo, seguem-se os critérios gerais (avaliação contínua, avaliações trimestrais e audições) e respetivas percentagens que lhes são atribuídas:

Critérios gerais		1º período		2º período		3º período	
Avaliação contínua *	Comportamento e interesse pela actividade musical	15%	50%	15%	50%	15%	50%
	Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas	35%		35%		35%	
Avaliações trimestrais		20%		20%		30%	
Performance (audições)		30%		30%		20%	
TOTAL		100%		100%		100%	

Tabela 30: Tabela retirada do documento *Critérios de Avaliação Trimestral*.

No parâmetro *Avaliação contínua*, referido na imagem anterior, são definidas duas categorias distintas: *Comportamento e interesse pela atividade musical* e *Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas*. Estas categorias serão alvo de avaliação e, para tal, a EAB definiu objetivos gerais que integram cada uma delas.

*** Aspectos a ter em conta na avaliação contínua**

. Comportamento e interesse pela actividade musical

1. Assiduidade, pontualidade e responsabilidade
2. Relacionamento com o professor e com os colegas
3. Participação
4. Interesse
5. Concentração
6. Organização e material

. Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas

1. Domínio técnico do instrumento
2. Desenvolvimento motor
3. Capacidade de leitura
4. Memória musical
5. Interpretação musical
6. Trabalhos de casa
7. Progressão

Tabela 31: Objetivos gerais retirados dos *Critérios de Avaliação Trimestral*.

Desta forma, todos os alunos da área do instrumento passam por uma forma de avaliação comum. A tabela que se segue refere a fórmula de cálculo usada para se obter uma classificação final para cada período letivo.

Fórmula de cálculo de classificações finais de período

1º período	2º período	3º período
Nota final	$\frac{(\text{Nota } 1^\circ \text{ período} \times 1) + (\text{nota } 2^\circ \text{ período} \times 2)}{3}$	$\frac{(\text{Nota } 1^\circ \text{ per} \times 1) + (\text{nota } 2^\circ \text{ per} \times 2) + (\text{nota } 3^\circ \text{ per} \times 3)}{6}$

Tabela 32: Fórmula de cálculo de classificações finais de período retirada dos *Critérios de Avaliação Trimestral*.

Ao longo do ano os alunos de PES realizaram três audições (uma em cada período letivo) e uma prova no final do ano. Contudo, o Professor Alberto Restivo preocupou-se em fazer simulações de prova ao longo do primeiro e segundo período. As classificações finais de cada um dos alunos de PES podem ser consultadas no anexo 4.5.

Descrição da metodologia de ensino-aprendizagem utilizada em sala de aula

A metodologia e estratégias utilizadas pelo Orientador Cooperante e por mim em sala de aula foram comuns.

No início de cada aula houve sempre a preocupação de enquadrar o aluno no processo de desenvolvimento, a fim de este perceber e se concentrar nos objetivos que o professor se propôs a cumprir na aula. Assim, foi nossa preocupação fazer referência a esses objetivos de forma clara, concisa, explícita e com vocabulário simples e de fácil compreensão.

Após os objetivos serem definidos, as estratégias usadas em sala de aula foram escolhidas de acordo com a faixa etária, personalidade individual dos alunos, conteúdos a abordar e objetivos a cumprir. Assim, com base nestes aspetos referidos foram delineados os métodos pedagógicos e as técnicas pedagógicas utilizadas.

Relativamente aos métodos pedagógicos¹¹⁷ (Cardoso 2013, 161-165) usados em sala de aula podemos referir os seguintes:

1. Método expositivo: consiste na transmissão oral de um determinado saber, informação ou conteúdos. É aconselhado que essa transmissão de conhecimentos esteja preparada e seja breve, a fim de ser sucedida de questões colocadas pelos alunos ou pelo próprio educador.

Neste método os professores assumem o papel de modelo a seguir e os formandos limitam-se a receber o que lhes é transmitido.

No ensino da música a exposição dos conteúdos é a primeira fase de aquisição de conhecimento e, por isso, este método é essencial. Para tal, o pedagogo tem que conhecer o universo musical e saber contextualizar o assunto abordado, inserindo a *parte num todo*. Porém, é de realçar que ao usar este método de forma isolada o resultado consistiria numa prática de ensino entediante, desmotivadora e pouco produtiva. Em suma, a utilização deste método deve ser completada com os métodos que irei referir de seguida;

2. Método demonstrativo: refere-se, essencialmente, à demonstração do saber-fazer - domínio psicomotor. A utilização deste método deve ser precedida de uma breve exposição e, após a demonstração, o aluno deve ser capaz de aplicar os

¹¹⁷ Métodos referidos por Wise e Okey e descritos no livro “O professor do futuro” do Professor Jorge Rio Cardoso (consultar bibliografia).

conhecimentos adquiridos através da imitação e repetição, sempre com o auxílio do professor.

Neste método os professores assumem o papel de modelo porque permite que o aluno tenha um esclarecimento visual do processo e, assim, através da observação compreendam o que é pretendido.

No ensino da música, mais concretamente no ensino vocacional e aprendizagem de um instrumento, a aplicação deste método é essencial. Na música o resultado sonoro pretendido deve ser ouvido pelo aluno com o propósito de este compreender musicalmente o que foi dito de forma oral e expositiva;

3. Método interrogativo: método em que o questionamento é usado no sentido de o aluno adquirir conhecimento e participar ativamente na aula. Este método complementa os dois anteriores porque permite que os alunos participem ativamente.

Neste método o professor assume o papel de moderador onde as questões colocadas são apresentadas numa sequência lógica e referem conteúdos concretos (resulta em respostas fechadas ou abertas). Nos alunos, este método desenvolve o espírito crítico e organização de raciocínio.

Na música, bem como noutras áreas, este método permite averiguar, através da interação entre professor e aluno, o nível de compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes.

Associado a estes métodos foram usadas técnicas pedagógicas como:

1. Descoberta por resolução de problemas: onde os alunos ao depararem-se com um problema têm que o procurar solucionar. Para esta técnica pedagógica os alunos terão que observar os dados oferecidos pelo problema e associa-los a conhecimento pré-existente, ou seja, desenvolverão o raciocínio indutivo e dedutivo. Desta forma, o professor deve proporcionar problemas que se enquadrem com a realidade do aluno, com o propósito de este desenvolver o pensamento crítico. Desta forma, o docente deve orientar para que o aluno vá ao encontro da resposta correta (Cardoso 2013, 165).

No ensino da música e do contexto de aula individual, o aluno aprende a procurar soluções e respostas para dificuldades que vai encontrando ao longo do seu estudo

- individual. Esta estratégia permite que o aluno se desenvolva cognitivamente e aprenda a autorregular a sua aprendizagem e, por sua vez, o seu estudo individual;
2. Aprendizagem cooperativa: consiste em contribuir para a realização escolar, tolerância e aceitação da diversidade e adaptação ao meio social (Cardoso 2013, 165-167). Esta técnica pedagógica pode ser aplicada ao ensino da música no contexto de aulas de grupo ou individuais. Na Prática de Ensino Supervisionada as aulas foram de caráter individual, porém, o facto de o professor interpretar com o aluno permite que este através da interpretação em conjunto adquira conhecimentos musicais e seja capaz de se adaptar ao outro. Assim, o aluno desenvolve capacidades de comunicação e interação que poderá aplicar em aulas de conjunto (como por exemplo orquestra) e aprende a viver em partilha e interação com o meio social (preparação para a vida futura);
 3. Simulação (*role play*): consiste na simulação do que os alunos irão encontrar no futuro (por exemplo emprego). Assim, os alunos podem tomar boas ou más decisões para que compreendam as consequências inerentes. Aplicando esta técnica pedagógica ao ensino da música, foi utilizada a simulação para representar momentos como as audições públicas e as provas finais. Assim, ao longo do ano letivo, os alunos fizeram várias simulações de apresentações para os professores que se encontravam em sala de aula e para alunos que eram chamados para assistir. Esta estratégia, através das observações ao longo das aulas, permite que o aluno desenvolva capacidades de concentração, responsabilidade, persistência e regularidade no estudo individual;
 4. *Brainstorming*: consiste em pensar *fora da caixa* e em estimular a criatividade através da criação de ideias sobre determinada temática (Cardoso 2013, 168). Ao aplicar esta técnica ao ensino da música não foi explorada a composição e improvisação, porém foi dada a oportunidade de o aluno definir o fraseado musical que pretendia. Todo o processo criativo ligado ao embelezamento da música foi orientado pelo professor que, muitas vezes, demonstrava ao aluno várias possibilidades de interpretar o mesmo trecho musical, ao qual o aluno criava a sua própria interpretação;
 5. Jogos didáticos: uma função importante do jogo é a transmissão natural e divertida, de jogador para jogador, de saberes úteis para a vida do quotidiano. Mas esta

diversão que um jogo proporciona não implica que o jogo não seja sério, pois este “possui quase sempre regras severas” (Chateau 1975, 25). Para Chateau “a regra é o instrumento da personalidade” (Chateau 1975, 78) e obedecendo à regra a criança procura afirmar o seu *Eu* e são uma ótima ferramenta para uma didática metacognitiva. Diversos estudos indicam que vários autores partilham a ideia de que o ensino através de jogos didáticos facilita a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Segundo Jean Chateau, “o jogo contribui para desenvolver o espírito construtivo, a imaginação e mesmo a faculdade de sistematizar” (Chateau 1975, 175). Também Tizuko Kishimoto valoriza a implementação do jogo pois “ele aparece como atividade livre, que dá prazer e estimula o desenvolvimento físico, cognitivo e social” (Kishimoto 2001, 117). Nesta senda, Émile Planchard elucida que quando se recorre ao jogo todos os alunos se empenham, fazendo desta atividade “uma potente mola da educação” (Planchard 1975, 6). Assim, o jogo permite um desenvolvimento de dimensão afetiva, cognitiva, motora, verbal, social e de dimensão agonística (competição). Por todas as razões já descritas, os professores são movidos a utilizar jogos como recurso ao processo de ensino/aprendizagem. Estes promovem o prazer e esforço espontâneo dos intervenientes, de forma intensa, promovendo esquemas mentais (saberes). Como diz M. Debesse “o jogo não poderá ser um fim em si, mas apenas um dos meios mais eficazes de educar a criança” (Debesse 1975, 13). Desta forma, ao longo das aulas lecionadas por mim e pelo Orientador Cooperante procuramos aplicar jogos didáticos às aulas de violoncelo. Os jogos usados procuraram corrigir questões técnicas que os alunos mostravam dificuldades.

Apesar de todos os métodos e técnicas pedagógicas serem essenciais para um professor, este deve estar em constante observação e análise, a fim de identificar problemas técnicos, cognitivos ou emocionais dos alunos, adaptando a sua ação, a sua metodologia e as suas estratégias às necessidades manifestas pelos mesmos.

Planificação de aulas

A preparação prévia das aulas é fundamental para a boa execução das funções de um professor. Vários autores defendem a utilização de planificações no ensino porque:

“[a] planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase (Arends 1995, 44).

A utilização de planificações em contexto de ensino tem, porém, gerado um grande debate. Por um lado, surgem autores que, numa visão mais “comportamentalista”, apoiam a utilização da planificação porque, com base em estudos realizados, melhora a motivação do aluno, ajuda a focalizar os conteúdos e permite uma melhor gestão do tempo em sala de aula. Por outro lado, vários autores com uma visão construtivista do ensino referem que a planificação não prevê a complexidade e o inesperado do processo de ensino-aprendizagem (Arends 1995, 128-129).

Devido à pouca experiência que tenho enquanto professora de violoncelo optei por criar uma planificação para cada aula que lecionei. Na preparação dessas planificações procurei responder a quatro questões (Cardoso 2013,145):

1. O que pretendo que os alunos aprendam?
2. Qual a melhor forma para lhes transmitir os conhecimentos?
3. Como posso avaliar os conhecimentos adquiridos?
4. Qual a melhor estratégia para apoiar os alunos que não atingiram os resultados pretendidos?

Na preparação de cada uma das planificações das aulas lecionadas procurei dar resposta a todas as questões referidas anteriormente e respeitar a individualidade de cada aluno. Assim, foi da minha preocupação a produção de planificações que envolvessem: objetivos gerais, objetivos específicos, recursos didáticos, conteúdos programáticos e correta distribuição do tempo, a fim de motivar os alunos e construir um ambiente de aprendizagem produtivo.

O modelo base das minhas planificações apresenta a estrutura da tabela que se segue:

Modelo de uma Planificação de Aula			
Orientador Cooperante:		Instituição de Acolhimento:	
Estagiária:		Universidade de Aveiro – DeCA	
Aluno:		Data:	
Nível:		Horário:	
Disciplina:		Duração:	
Caracterização do Aluno / Processo de aprendizagem			
Competências e objetivos gerais transversais a todos os conteúdos a adquirir			
Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Metodologias	Duração
Trabalho para casa			
Recursos Didáticos			
<u>Materiais:</u>			
<u>Repertório:</u>			
Reflexão/Autoavaliação			

Tabela 33: Modelo de tabela usada nas planificações ao longo do ano letivo.

Como é possível observar na tabela superior, iniciei as minhas planificações de aula com uma breve descrição geral onde referi os seguintes dados: orientador cooperante, instituição de acolhimento, estagiária, aluno, nível de ensino, disciplina, data, horário e duração.

Antes de definir o plano da aula foi minha preocupação elaborar uma reflexão sobre o processo de aprendizagem do aluno em questão, ou seja, descrever o trabalho desenvolvido em aulas anteriores e referir a evolução e interesse demonstrado pelo aluno.

Após a reflexão descrevi objetivos gerais e específicos que estão associados ao reportório que o aluno interpretará. Os objetivos são utilizados na planificação para descrever a intenção dos professores em relação ao desenvolvimento e mudanças duradouras nos alunos, ou seja, descrevem resultados. Estes são, por isso, ações, desempenhos observáveis, conhecimentos que o aluno “ganha” ou “pode ganhar” no final

de um dado ciclo curricular (aula, ano, curso, etc) (Arends 1995, 108). Os objetivos formulam-se sob competências (declarações sobre o que os alunos devem saber ou ser capazes de saber fazer) e orientam e regulam o processo de ensino (Arends 1995, 103). Assim, comecei por referir os objetivos gerais que são genéricos, de longo prazo e que se referem a decisões macrocurriculares.

Os conteúdos podem ser gerais ou específicos. Neste caso, na minha planificação a coluna referente aos conteúdos destina-se à enumeração do reportório¹¹⁸ de violoncelo a trabalhar em sala de aula. O reportório permite trabalhar conteúdos gerais e conteúdos de forma muito pormenorizada. O reportório foi definido maioritariamente pelo Professor Alberto Restivo, ficando a seleção das peças populares portuguesas à minha responsabilidade. Na seleção do reportório popular português procurei uma sequência lógica e adaptação face às restantes matérias lecionadas, ou seja, pretendi enquadrar o reportório na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹¹⁹ dos alunos.

Relativamente aos objetivos específicos associados a cada conteúdo, pode-se dizer que estes são concretos e referem-se a decisões microcurriculares (aplicados a um curto espaço de tempo). Ou seja, num objetivo específico encontramos resposta ao que se pretende e quando se pretende e, desta forma, é tão completo que especifica conteúdos do reportório em questão, competências, estratégias de ensino e formas de avaliação.

A coluna das estratégias/metodologias corresponde a um conjunto de ações do professor que definem o processo de ensino-aprendizagem. Para cada conteúdo foi descrita a estratégia a usar entre as várias descritas no subcapítulo anterior que se intitula “descrição da metodologia de ensino-aprendizagem utilizada em sala de aula”. Ou seja, procurei organizar a utilização de determinados métodos ou técnicas pedagógicas para concretizar os objetivos específicos a que me propus.

Após a planificação ter sido estipulada para a aula, foram definidos os trabalhos de casa para o aluno estudar durante uma semana, os recursos didáticos utilizados (materiais e reportório) e, por fim, foi feita uma reflexão e autoavaliação ao processo de aprendizagem do aluno, à forma como a minha planificação foi cumprida e à minha prestação em sala de aula.

¹¹⁸ Consultar o anexo 7.1 para obtenção da bibliografia referente ao reportório trabalhado ao longo de todo o ano letivo com os alunos de PES.

¹¹⁹ Conceito introduzido pelo psicólogo soviético Vigotsky e que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Em todas as aulas semanais de 45 minutos que planifiquei tive em consideração o tempo estabelecido para cada conteúdo e, desta forma, criei o seguinte modelo de aula que foi a base da maioria das aulas lecionadas:

- Afinação do Violoncelo e revisão da matéria dada na aula anterior – 5 minutos;
- Escalas ou exercícios de técnicas –10 minutos;
- Peças e/ou Estudos – 25 minutos;
- Recapitulação e/ou reflexão das questões mais importantes da aula e organização do trabalho para casa – 2 minutos;
- Avaliação da aula (autoavaliação e reflexão com o professor) - 3 minutos.

É de referir que a cronometragem estipulada não foi estanque e que foi ajustada e adaptada a cada aula.

A utilização de planificações permitiu satisfazer as minhas próprias necessidades pessoais porque ajudou-me a reduzir a ansiedade e a orientar-me para a concretização dos objetivos finais propostos.

As aulas lecionadas e planificadas podem ser consultadas no anexo 7.2. O número total de aulas que ficaram à minha responsabilidade para leção foram:

NÚMERO DE AULAS LECIONADAS	
Filipa Rodrigues	10
João Ferreira	10
Diana Pinhal	10

Tabela 34: Número de aulas lecionadas pela aluna estagiária.

Ao longo das aulas lecionadas procurei melhorias contínuas para cada aluno e, por isso, baseei-me no seguinte diagrama que provém dos Sistemas de Gestão de Qualidade (SGQ):

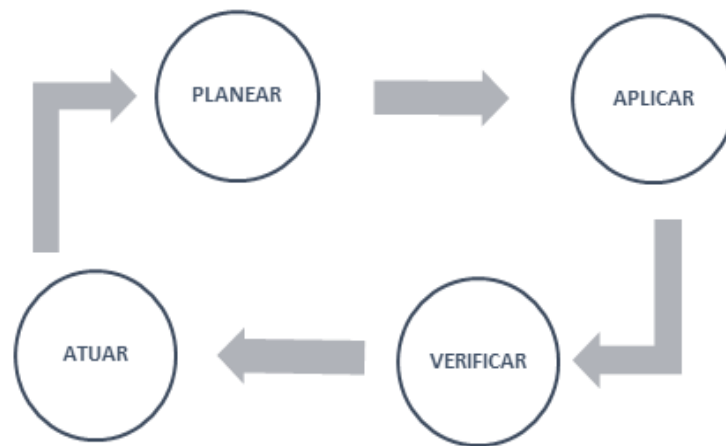


Figura 13: Fases de aplicação para um sistema educativo de qualidade.

Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem foi cíclico e composto por quatro fases:

1. A fase 1 destinou-se a planejar e refere-se às planificações criadas para cada aula;
2. A fase seguinte foi aplicar o que ficou planeado;
3. A fase 3 consistiu em verificar os resultados obtidos;
4. A última fase, correspondente à 4, destinou-se ao atuar. Ou seja, pretendeu-se exercer ações que permitam corrigir os aspetos menos bem conseguidos e que
5. foram identificados na fase 3.

Relatórios de aulas observadas

Todas as aulas observadas ajudaram-me a compreender e conhecer os alunos de Prática de Ensino Supervisionada, bem como as metodologias usadas em sala de aula pelo Orientador Cooperante.

As aulas que foram observadas intercalaram aulas lecionadas por mim e, desta forma, foi possível adaptar e ajustar as minhas planificações ao processo de evolução pretendido pelo Orientador Cooperante.

As aulas observadas e respetivos relatórios podem ser consultadas no anexo 7.3. O número total de aulas que ficaram à responsabilidade do Professor Alberto Restivo foram:

NÚMERO DE AULAS ASSISTIDAS	
Filipa Rodrigues	7
João Ferreira	7
Diana Pinhal	6

Tabela 35: Número de relatórios de aulas observadas.

Reflexão Final

No decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada na Escola de Artes da Bairrada procurei desempenhar todas as funções que me foram atribuídas com o máximo empenho e profissionalismo.

Ao longo do presente ano letivo fui assídua e pontual em todas as aulas a que assisti e que lecionei. Destas aulas procurei absorver o máximo de conhecimentos possíveis, a fim de crescer como pessoa e professora e me tornar mais experiente e eficiente.

Nas aulas observadas procurei auxiliar o Professor Alberto Restivo no que era necessário, recorri ao questionamento para obter respostas para as minhas dúvidas acerca da prática de ensino e absorvi conhecimentos que me permitiram orientar e organizar as minhas planificações de aula.

Nas aulas em que exerci função de docente a minha maior preocupação foi motivar e orientar os alunos de forma a estes se tornarem músicos capazes e felizes. Desta forma, procurei cumprir algumas regras que considero importantes para, no meu ponto de vista, se ser um professor competente:

1. Respeitar horários e ser pontual;
2. Preparar os materiais necessários e organizar as aulas para que estas sejam fluídas;
3. Explicar de forma verbal ou musical com clareza e com vocabulário cuidado - se necessário repetir a informação;
4. Ser dinâmica na forma como as aulas foram lecionadas e, desta forma, procurar que a aula acolha momentos de interpretação, diálogo e reflexão;
5. Mostrar entusiasmo e disponibilidade para esclarecimento de dúvidas;
6. Promover a autoestima e autonomia nos alunos;
7. Entusiasmar os alunos para a absorção de conhecimentos musicais e sociais, ou seja, formar cidadãos completos;
8. Respeitar a individualidade dos alunos e, por isso, adaptar os recursos didáticos a cada um deles;
9. Elogiar ao longo do processo de ensino-aprendizagem e não referir somente os aspetos menos positivos;

10. Transmitir conhecimentos musicais, valores humanos e promover o pensamento crítico.

Alicerçado a estes “dez mandamentos” procurei desenvolver os meus conhecimentos teóricos e a sua aplicação prática. Ao lecionar tive o cuidado de observar, identificar, procurar soluções e aplicar reportório sugerido por mim para trabalhar questões técnicas com os alunos¹²⁰.

Durante as aulas que lecionei tive que adaptar algumas das minhas planificações porque, por vezes, os alunos não estudavam o que era solicitado. Essa adaptação consistiu em reduzir o reportório a trabalhar na aula e em utilizar diferentes estratégias de ensino para as várias situações que se foram proporcionando¹²¹. Contudo, o facto de exercer funções como docente desde 2011 permitiu-me adaptar com facilidade às situações de imprevisibilidade.

Em conclusão, posso afirmar que procurei ser a cada dia melhor profissional, valorizando a oportunidade de aprender com o Professor Alberto Restivo e com os alunos de violoncelo da Escola de Artes da Bairrada.

Relativamente às ações realizadas pela EAB a pode-se dizer que participei ativamente no que foi solicitado. Desta forma, integrei o naipe de violoncelo da orquestra, fui júri nas provas de violoncelo e contrabaixo e fiz programas das audições onde os alunos de violoncelo participaram.

As atividades que ficaram à minha responsabilidade foram concretizadas com sucesso. A minha participação ativa na EAB levou a que a instituição acolhesse várias atividades direcionadas à comunidade escolar, mais concretamente aos professores e alunos do Departamento de Cordas. Essas atividades foram pensadas para os alunos e, desta forma, procurei os instruir para a audição de concertos ao vivo, proporcionar conhecimentos musicais, educar para a audição e interpretação de música portuguesa e música popular portuguesa. Para que todas as atividades reunissem muito público e as condições necessárias responsabilizei-me pela divulgação (cartazes e *e-mails*) e por toda a logística a elas associadas (espaço, horários, programas de sala, apresentações). Devo ainda realçar a boa relação criada com os restantes alunos estagiários, a colaboração do

¹²⁰ Como exemplo disso temos o exercício N.º 10 e N.º 20 do método de Marderoovskij e o “Tema e Variações” de Vanhal.

¹²¹ Para melhor compreensão consultar o anexo 7.2 que abarca as planificações das aulas dos três alunos e onde as reflexões finais das aulas referente o cumprimento ou não cumprimento da planificação proposta.

Professor André Granjo e a disponibilidade e amabilidade das funcionárias da EAB para a concretização de todas as atividades.

Em suma, considero que a minha colaboração com a Escola de Artes da Bairrada, Professor Alberto Restivo e com os alunos de violoncelo foi positiva e enriquecedora, quer a nível profissional como pessoal. Assim sendo, considero que foi um ano de consciencialização sobre a eficácia no ensino e que me levou a criar novas perspetivas e experiências sobre o ensino do violoncelo.

CONCLUSÃO GERAL

O Projeto de Investigação e a Prática de Ensino caminharam lado a lado durante a concretização do presente trabalho. O objeto de estudo foi a música popular portuguesa e os intervenientes os alunos da Escola de Artes da Bairrada que integraram a Prática de Ensino. Desta forma, propus-me selecionar, criar, implementar e averiguar a utilização de peças populares portuguesas no ensino básico do instrumento – violoncelo. Assim sendo, a introdução e aplicação de um *corpus* de obras didático-pedagógicas na sua componente prática e de investigação demonstrou ser praticável, motivador e enriqueceu o processo de ensino e aprendizagem do instrumento, mostrando-se reportório válido para integrar os programas da disciplina de violoncelo do ensino básico. No entanto, não quero substituir os métodos comumente utilizados, mas valorizar como recurso didático a música popular portuguesa que nos dá a conhecer o povo português.

Ao direcionar esta investigação para a música popular portuguesa e para a sua incorporação nos Programas de Violoncelo, fiz uma abordagem histórica aos Cancioneiros Musicais existentes em Portugal, procurei compreender como a música popular tem sido utilizada no ensino da música (ensino vocacional) e investiguei sobre a evolução do ensino especializado da música em Portugal para melhor enquadrar a análise feita a um conjunto de Programas de Violoncelo de instituições do país. Após a leitura e tratamento de toda a informação consultada, concluí que o projeto de investigação é válido e inovador, podendo vir a enriquecer os programas das disciplinas de violoncelo que não referem reportório de origem popular portuguesa.

Aproveitando o valor artístico, cultural e social intrínseco às canções populares portuguesas fiz uma análise, a nível técnico e performativo, de um conjunto de peças de música popular portuguesa do “Cancioneiro Popular Português” de Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça.

O processo de análise feito a cada uma das dez canções que constituem o *corpus* de obras didáticas foi detalhado e centrou-se em questões técnicas que se prendem com o funcionamento dos membros superiores do corpo de um violoncelista (braço esquerdo e braço direito). Assim, esta visão analítica diferencia este trabalho de investigação dos que se têm vindo a desenvolver na área do ensino vocacional, permitindo legitimar o reportório aplicado para os Programas de Violoncelo do ensino básico.

Convicta do trabalho desenvolvido e dos resultados apresentados, o material didático-pedagógico que criei em conjunto com o compositor Miguel Samarão revelou-se

um excelente recurso didático. A melodia do aluno (violoncelo I) foi definida por mim e a restante composição foi criada pelo compositor. Do conjunto de dez obras para dois violoncelos e piano foram aplicadas, ao nível da componente Prática de Ensino, quatro peças. Ficou à minha responsabilidade observar e identificar qualidades e dificuldades associadas aos aspetos técnicos dos alunos de Estágio e, desta forma, selecionei a(s) peça(s) que melhor retificassem as questões técnicas a aprimorar. O processo de observação foi fulcral porque permitiu fazer uma escolha fundamentada das peças aplicadas, dado que a variedade para cada uma das dez melodias permitiu muitas possibilidades (várias tonalidades e registos).

O diálogo com o Orientador Cooperante foi constante e, por isso, cada peça selecionada procurou adaptar-se às necessidades individuais dos alunos, auxiliando a preparação do restante reportório estipulado pelo docente da disciplina com base no Programa de Violoncelo da EAB. As peças populares portuguesas por mim sugeridas permitiram enriquecer o programa da disciplina de violoncelo e o plano anual de cada aluno estipulado pelo docente devido aos benefícios técnicos, às sonoridades musicais inerentes e ao conteúdo histórico e social que permite realçar e divulgar a música popular portuguesa.

A análise dos dados obtidos através de gravações, entrevistas, e observações feitas ao longo das aulas leva-me a afirmar que o conjunto de peças aplicadas solidificou questões técnico-performativas como, por exemplo, as articulações de arco (*legato*, *staccato*, *detaché*), posições da mão esquerda (1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a e 5.^a posição e extensões), *vibrato* e posição do braço direito e esquerdo nas quatro cordas do violoncelo, introduzindo ainda elementos musicais que não são utilizados no reportório do ensino básico, como a alternância de compassos (2/4 e 3/4), o modo dórico e o movimento polifónico constante em terceiras e sextas. Paralelamente, a aplicação deste reportório funcionou como elemento motivador porque, para além de desenvolver aspetos técnicos e preservar as tradições na música, essa música cultivou a compreensão própria da arte no contexto do estudante como músico e cidadão. Os alunos demonstraram interesse em preparar o reportório popular português e referiram ter vontade de voltar a tocar mais peças populares portuguesas.

A aplicação deste projeto permitiu-me uma mais fácil integração na dinâmica da Escola de Artes da Bairrada e deu-me a oportunidade de realizar várias atividades

relacionadas com a investigação que desenvolvi. Essas atividades ajudaram-me a fortalecer capacidades essenciais para me tornar uma docente completa, levando-me a ser dinâmica, organizada e persistente. Todas as atividades propostas foram cumpridas com sucesso e todas as burocracias a elas associadas ficaram à minha responsabilidade (cartazes, comunicados, formulários, etc).

A minha atividade enquanto docente levou-me a recorrer a novos métodos e atividades pedagógicas utilizadas pelo Professor Alberto Restivo. Os conhecimentos que fui adquirindo ao longo da minha experiência, enquanto docente e aluna estagiária, levaram-me a compreender e gerir de melhor forma as minhas planificações de aula. Ao longo do presente ano letivo introduzi diferentes estratégias de ensino e sugeri reportório para completar o processo de desenvolvimento de alguns alunos, por exemplo o método de Marderovkij e as peças populares portuguesas. Assim, enquanto aluna estagiária e docente, procurei absorver conhecimento e aplicá-lo na diversidade de momentos que foram surgindo ao longo das aulas, respeitando a individualidade dos alunos.

A aplicação deste projeto pretende apontar um caminho para investigações futuras e levou-me a criar um livro didático de peças populares portuguesas para violoncelo. Com o apoio do compositor Miguel Samarão (aluno da Universidade de Aveiro) e do designer Eduardo Noronha (Professor da Universidade de Aveiro) o livro tem ganho as primeiras formas (consultar anexo 6.7) e será publicado num futuro próximo.

Com este estudo questiono, defendo e mostro que a aplicação de peças resultantes da aplicação de Canções Populares Portuguesas no Ensino Básico do violoncelo é benéfica e aconselhada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arends, Richard. 1995. *Aprender a ensinar*. Portugal: Mc-Graw-Hill.

Arroio, António. 1913. Sobre as canções populares portuguesas e o modo de fazer a sua colheita [Introdução]. In *Velhas Canções e Romances Populares Portugueses*, autor Pedro Fernandes Tomás, 7-52. Coimbra: Typographia França Amado.

Bastos, Patrícia. 2007. As sonatas e sonatinas para piano solo de Fernando Lopes-Graça. Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/handle/10773/897> (acedido a fevereiro de 2016).

Brito, Manuel Carlos de, e Cymbron, Luisa. 1994. *História da música portuguesa*. 2.^a ed. Lisboa: Universidade Aberta.

Cabral, Pedro Caldeira. 2004. Michel Giacometti; Uma colecção instrumental. In *Michel Giacometti: caminho para um museu*, organização do catálogo da exposição da responsabilidade da Câmara Municipal de Cascais (Departamento da Cultura/Divisão do Património Histórico Cultural/Museu da Música Portuguesa) e Fundação D. Luís (Centro de Cultura de Cascais), 117-126. Cascais: Câmara Municipal.

Cardoso, Jorge Rio. 2013. *O professor do futuro*. 1.^a edição. Lisboa: Guerra e Paz.

Carvalho, Mário Vieira de. 2006. *Pensar a música, mudar o mundo: Fernando Lopes-Graça*. Porto: Campo das Letras.

Castelo-Branco, Salwa El-Shawan e Jorge Freitas Branco. 2010. Folclorização. In *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*, Vol. 2, direção Salwa Castelo-Branco, 508-512. Lisboa: Círculo de Leitores – Temas e Debates.

Castelo-Branco, Salwa El-Shawan e Maria do Rosário Pestana. 2010. Folclore. In *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*, Vol. 2, direção Salwa Castelo-Branco, 507-508. Lisboa: Círculo de Leitores – Temas e Debates.

Castelo-Branco, Salwa El-Shawan e Rui Cidra. 2010. Música popular. In *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*, Vol. 3, direção Salwa Castelo-Branco, 875-878. Lisboa: Círculo de Leitores – Temas e Debates.

Caufriez, Anne. 2004. A antologia da música regional portuguesa por Michel Giacometti. In *Michel Giacometti: caminho para um museu*, organização do catálogo da exposição da responsabilidade da Câmara Municipal de Cascais (Departamento da Cultura/Divisão do Património Histórico Cultural/Museu da Música Portuguesa) e Fundação D. Luís (Centro de Cultura de Cascais), 19-28. Cascais: Câmara Municipal.

Chateau, Jean. 1975. *A criança e o jogo*. 2.^a edição. Coimbra: Atlantida Editora.

Choksy, Lois, Paul Abramson, Allen Gillespie, e David Woods. 1986. *Teaching music in the twentieth century*. New Jersey: Prentice-Hall.

Correia, Maria da Conceição. 2004. Michel Giacometti: caminho para um museu. In *Michel Giacometti: caminho para um museu*, organização do catálogo da exposição responsabilidade da Câmara Municipal de Cascais e Fundação D. Luís (Centro de Cultura de Cascais), 9-18. Cascais: Câmara Municipal.

Debesse, Maurice 1975. “Prefácio.” In *A criança e o jogo*, editado por Jean Chateau. Coimbra: Atlantida Editora.

Diário da República. 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/1986/10/23700/30673081.pdf> (acedido 10 de fevereiro 2016).

Eizaguirre, Amaia. 2009. As canções populares como contributo para o repertório de iniciação ao violino. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música, Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30141> (acedido a fevereiro de 2016)

Fernandes, Manuel Graça. 2012. Criação de arranjos para classes de conjunto instrumentais. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música, Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/handle/10773/9813> (acedido a fevereiro de 2016)

Giacometti, Michel e Fernando Lopes Graça. 1981. *O cancionero popular português*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Gomes, Carlos. 2000. Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal. Memória final do cese em direcção pedagógica e administração escolar, Instituto Jean Piaget (Escola Superior De Educação De Almada). <http://dited.bn.pt/31617/2604/3154.pdf> (acedido a fevereiro de 2016).

João, Pedro Augusto Delgado. 2014. Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/9909> (acedido a fevereiro de 2016).

Kishimoto, Tizuko. 2001. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 8.^a edição. Petrópolis: Editora Vozes.

Lameiro, Ricardo da Rocha. 2010. Peças tradicionais portuguesas para fagotino com acompanhamento de piano. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música, Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/handle/10773/3737> (acedido a fevereiro de 2016).

Lucci, Eduardo Schwalbach. 1902. Cancioneiro popular português. *Revista do Conservatório Real de Lisboa* n.º 1: 15-16. http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/Periodicos/RevistadoConservatorioRealdeLisboa1902/N01/N01_master/N01.pdf (consultado a 4 de fevereiro de 2016)

Middleton, Richard. 1980. Popular music. In *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Vol. 20, ed. S. Sadie, 128-153. London: McMillan.

Mikus, Jaroslav. 2013. O contributo da disciplina de orquestra no desenvolvimento integral dos alunos do ensino especializado da música. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música, Universidade Católica Portuguesa. <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/13870> (acedido a fevereiro de 2016).

Millls, J. & McPherson, G. 2007. Musical literacy. In *The child as musician*, ed. G. McPherson, 155-171. Oxford: Oxford University Press.

Moore, Allan F. 2013. Introduction. In *Analyzing Popular Music*, ed. Allan F. Moore, 1-15. USA: Cambridge University Press.

Nunes, Maria Arminda Zaluar. 1978. O Cancioneiro Popular em Portugal. In *Biblioteca Breve* Vol. 23. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Estado da Cultura.

Oliveira, Luísa Tiago de. 2003. Michel Giacometti (1929-1990) – Dilemas de um coletor. In *Vozes do Povo: A folclorização em Portugal*, organizadores Salwa El-Shawan Castelo-Branco e Jorge Freitas Branco, 493-505. Oeiras: Celta Editora.

Pacheco, José Augusto. 1991. A reforma do sistema educativo - alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação* 4 (2): 69-83. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/472> (acedido a fevereiro de 2016).

Palheiros, Graça Boal. 1993. *Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. 1.^a edição. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

Pereira, Sónia. 2011. Estudos Culturais de Música Popular. *Exedra* n.º 5: 120-133. http://www.exedrajournal.com/docs/N5/10B-Pereira_Ensaio.pdf (consultado 13 de fevereiro, 2016).

Pereira, Tiago. 2011. A música portuguesa a gostar dela própria. <https://vimeo.com/mpagdp> (acedido a 19 de fevereiro de 2016).

Planchard, Émile. 1975. “Prefácio.” In *A criança e o jogo*, editado por Jean Chateau. Coimbra: Atlantida Editora.

Ponte, Peré Ferré da. 2010. Cancioneiro. In *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*, Vol. 1, direção Salwa Castelo-Branco, 228-230. Lisboa: Círculo de Leitores – Temas e Debates.

Priest, T. 2002. Creative thinking in instrumental classes. *Music Educators Journal* 88 (4), 47-53.

Restivo, Alberto. 2016. Entrevista realizada a 21 de maio de 2016 na Universidade de Aveiro.

Sardo, Susana. 2008. Música Popular e diferenças regionais. In *Multiculturalidade: Raízes e Estruturas* Vol. 1 da Coleção Portugal Intercultural, coordenação Mário Ferreira Lages e Artur Teodoro de Matos, 408-476. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Sardo, Susana. 2010. Canção. In *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*, Vol. 1, direção Salwa Castelo-Branco, 214-215. Lisboa: Círculo de Leitores – Temas e Debates.

Silva, Mariana Freitas da. 2013. A música tradicional portuguesa no ensino vocacional. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música, Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28962> (acedido a fevereiro de 2016).

Soares, Teresa, e Nitza Costa, eds. 2006. *Piano e Companhia*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Cadernos Pedagógicos CIFOP/UA).

Swanwick, Kieth. 2000. *Música, Pensamiento y Educación*. 2.^a ed. Madrid: Ediciones Morata. S. L.

Torres, Rosa Maria. 1998. *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música – Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodaly*. Alfragide: Editorial Caminho.

Veloso, Ana Cristina Faria. 2015. Nove canções populares portuguesas para violino com acompanhamento de piano - Proposta de uma edição num contexto didático e cultural. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música, Universidade Católica Portuguesa. <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/19367> (acedido a fevereiro de 2016).

Weffort, Alexandre Branco. 2006. *A Canção Popular Portuguesa em Fernando Lopes-Graça*. Lisboa: Editorial Caminho.

Weffort, Alexandre Branco. 2004. Povo que Canta, Ciência e militância cultural em Michel Giacometti. In *Michel Giacometti: caminho para um museu*, organização do catálogo da exposição da responsabilidade da Câmara Municipal de Cascais e Fundação D. Luís (Centro de Cultura de Cascais), 29-36. Cascais: Câmara Municipal.

Yelin, Jon. 1990. *Movement that fits: dalcroze eurhythmics and the suzuki method*. EUA: Summy-Birchard Inc.

Anexos | CD

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro